

Contornos do percurso profissional de um professor de Educação Física: O bem-estar docente

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

Pedro Manuel Pereira Tavares Iglésias

Porto, Setembro de 2014

Ficha de Catalogação

Iglésias, P. (2014). Relatório de Estágio Profissional. Porto: P. Iglésias. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; RELATÓRIO PROFISSIONAL; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; BEM-ESTAR DOCENTE.

Dedicatória

Ao Meu Pai e à Minha Mãe onde quer que estejam.

Agradecimentos

O documento agora apresentado foi possível graças ao contributo de todas as pessoas que comigo se cruzaram e que de uma forma ou de outra influenciaram a minha forma de ser.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe por tudo o que fizeram por mim.

Agradeço à Lurdes e aos meus dois filhos, Inês e João, por tudo o que me têm proporcionado e pela paciência que tiveram ao longo do último ano letivo.

Agradeço à minha orientadora, Professora Paula Batista, pela sua disponibilidade e pelo profissionalismo demonstrado na sua superior análise crítica do meu trabalho.

Agradeço, também, a disponibilidade da direção do AECS, muito particularmente à professora Margarida Girão, e a todos os meus colegas professores pela pronta disponibilidade em cooperar em tudo o que foi necessário.

Agradeço aos funcionários do AECS toda a disponibilidade demonstrada na aquisição de dados importantes para este documento.

Agradeço ao Luís Azenha, meu colega e amigo, pelo empenho e dedicação demonstrado no tratamento estatístico deste trabalho.

Agradeço à minha amiga e ex-atleta Lara Almeida, por todo o empenho na revisão e formatação do texto aqui apresentado.

Agradeço também à professora Luísa Estriga, pelas sugestões dadas relativamente ao tratamento estatístico a adotar no trabalho agora apresentado.

Um agradecimento final a todos os amigos que me ajudaram e ajudarão a superar as dificuldades da vida.

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	V
Índice Geral.....	VII
Índice Tabelas.....	XI
Índice de Anexos.....	XV
Lista de Abreviaturas	XVII
Resumo	XIX
Abstract.....	XXI
1. INTRODUÇÃO	- 1 -
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO	- 5 -
2.1. Dimensão pessoal – Enunciado de razões para a escolha de uma profissão vs escolha de uma de filosofia de vida – Da 1ª infância à adolescência.....	- 6 -
2.2. Dimensão Pessoal – Do contexto desportivo ao Contexto profissional.....	- 7 -
• Como Praticante.....	- 7 -
• Como Estudante do Ensino Superior na área da Educação Física e Desporto – Licenciatura e Mestrado.....	- 9 -
• Como docente do Ensino Básico.....	- 9 -
• Como Docente do Ensino Superior Universitário e Politécnico e Atividade de Investigação.....	- 10 -
• Como Orientador de Estágio.....	- 11 -
• Como Formando e Formador em Ações de Formação.....	- 12 -
• Como Organizador de Eventos na área da Educação Física e Desportiva.....	- 12 -
• Como Treinador Desportivo.....	- 14 -

2.3. Uma breve reflexão acerca do que ficou...	- 16 -
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – A ATUALIDADE	
.....	- 21 -
3.1. O Agrupamento de Escolas	- 22 -
3.2. A Comunidade escolar	- 22 -
3.3. População Escolar	- 23 -
3.4. Contexto Socioeconómico.....	- 27 -
3.5. Recursos Humanos – Pessoal Docente.....	- 29 -
3.6. Recursos Humanos – Pessoal Não Docente	- 30 -
3.7. Recursos Materiais	- 31 -
3.8. Resultados académicos e Sociais.....	- 32 -
3.9. Serviço Educativo	- 33 -
3.9.1. Planeamento e Articulação.....	- 33 -
3.9.2. Práticas de ensino.....	- 34 -
3.9.3. Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	- 35 -
3.10. Liderança e Gestão.....	- 35 -
3.10.1. Liderança.....	- 35 -
3.10.2. Gestão.....	- 37 -
3.11. Autoavaliação e Melhoria.....	- 37 -
3.12. Considerações Finais.....	- 38 -
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	- 39 -
4.1. Introdução	- 40 -
4.2. Atividade Docente de Educação Física e de desporto Escolar no	
Ano Letivo 2013-2014	- 41 -

4.2.1. Na Educação Física.....	41 -
• Do planeamento anual ao plano de aula.....	41 -
• A intervenção.....	45 -
4.2.2. No Desporto Escolar.....	47 -
4.3. Diretor de turma	48 -
4.4. Coordenação de Diretores de Turma do 2º Ciclo.....	53 -
4.5. Observações Finais	55 -
 5. Experiência no trabalho e o estado de bem-estar dos professores	
num Agrupamento de Escolas	57 -
Resumo	58 -
Abstract	59 -
5.1. Introdução	60 -
5.2. Enquadramento Teórico.....	61 -
5.2.1. Conceito de Saúde e Bem-Estar.....	61 -
5.2.2. Conceito de Satisfação Profissional.....	62 -
5.2.3. Satisfação profissional, saúde e bem-estar docente.....	63 -
5.2.4. Estratégias promotoras de saúde e bem-estar.....	65 -
5.3. Metodologia.....	67 -
5.3.1. Amostra.....	67 -
5.3.2. Instrumento.....	67 -
5.3.3. Procedimento de recolha.....	68 -
5.3.4. Procedimento de análise.....	68 -
5.4. Apresentação dos Resultados.....	68 -
5.4.1. Caracterização do bem-estar docente	69 -
5.4.1.1. Energia.....	69 -

5.4.1.2. Experiência pessoal no trabalho.....	- 70 -
5.4.1.3. Conciliação Trabalho-Família.....	- 74 -
5.4.1.4. Envolvimento com o Trabalho.....	- 76 -
5.4.1.5. Satisfação no Trabalho.....	- 78 -
5.4.1.6. Sentimentos Relacionados com o Trabalho.....	- 79 -
5.4.1.7. Características do Trabalho.....	- 81 -
5.4.1.7.1. Gestão/ Relação dos professores com os alunos.....	- 81 -
5.4.1.7.2. Relação com Encarregados de Educação.....	- 82 -
5.4.1.7.3. Volume de Trabalho e Tempo para a Concretização do Trabalho.....	- 84 -
5.4.1.7.4. Relação com os colegas.....	- 85 -
5.4.1.7.5. Relação com Direção.....	- 86 -
5.4.2. Bem- estar docente em função do sexo.....	- 88 -
5.5. Discussão dos resultados	- 88 -
5.6. Conclusões	- 90 -
 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS	 - 95 -
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	- 99 -
8. ANEXOS	xxiii

Índice Tabelas

Tabela 1 – Total do número de alunos do ensino pré-escolar	- 23 -
Tabela 2 – Total do número de alunos do ensino básico, por ano de escolaridade e por ciclo de ensino	- 23 -
Tabela 3 – Distribuição do número de alunos do 1º ciclo do ensino básico, por ano de escolaridade e por escola e percentagem de distribuição dos alunos pelas escolas do 1º ciclo	- 25 -
Tabela 4 – Distribuição do número de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, por ano de escolaridade e por escola	- 26 -
Tabela 5 – Número de alunos, por ano de escolaridade e escalão de ASE	- 27 -
Tabela 6 – Distribuição do número de alunos relativamente à utilização do computador e internet.....	- 29 -
Tabela 7 – Distribuição dos conteúdos ao longo do ano para a turma AC do 5º ano de escolaridade	- 43 -
Tabela 8 – Resultados da avaliação diagnóstica aos alunos da turma AC do 5º ano de escolaridade	- 44 -
Tabela 9 – Escala – Energia – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos	- 69 -
Tabela 10 – Escala – Energia – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala do <i>Likert</i>	- 70 -
Tabela 11 – Escala – Experiência pessoal no trabalho – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos	- 71 -
Tabela 12 – Escala – Experiência pessoal no trabalho – Relações pessoais – percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de <i>Likert</i>	- 72 -

Tabela 13 – Escala – Experiência pessoal no trabalho. Sentimento de competência – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*..... - 73 -

Tabela 14 – Escala – Experiência pessoal no trabalho – Sentimento relativamente à execução das tarefas laborais – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert* - 73 -

Tabela 15 – Escala – Experiência pessoal no trabalho – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos - 75 -

Tabela 16 – Escala – Conciliação trabalho-família – Influência do trabalho na vida familiar – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*..... - 76 -

Tabela 17 – Escala – Conciliação trabalho-família – Influência da vida família no trabalho – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*..... - 76 -

Tabela 18 – Escala - - Envolvimento com o trabalho – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos - 77 -

Tabela 19 – Escala - - Envolvimento com o Trabalho – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*..... - 78 -

Tabela 20 – Escala - - Satisfação no Trabalho – Médias, desvios padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos - 79 -

Tabela 21 – Escala - - Satisfação no Trabalho – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert* - 79 -

Tabela 22 – Escala - - Sentimentos Relacionados com o Trabalho – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos..... - 80 -

Tabela 23 – Escala - Sentimentos Relacionados com o Trabalho – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*.... - 81 -

Tabela 24 – Escala - Características do Trabalho – Gestão/Relação dos Professores com os alunos – Médias, desvios-padrão, máximo, mínimo das respostas dos sujeitos - 82 -

Tabela 25 – Escala - Características do Trabalho – Gestão/Relação dos Professores com os alunos – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*..... - 82 -

Tabela 26 – Escala - Características do Trabalho – Relação com Encarregados de Educação – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos - 83 -

Tabela 27 – Escala - Características do Trabalho – Relação com Encarregados de Educação – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*..... - 84 -

Tabela 28 – Escala - Características do Trabalho – Volume de Trabalho e Tempo para a concretização do trabalho – Médias, desvio-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos - 84 -

Tabela 29 – Escala - Características do Trabalho – Volume de Trabalho e Tempo para a concretização do Trabalho – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert* - 85 -

Tabela 30 – Escala - Características do Trabalho – Relação com os Colegas – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos - 86 -

Tabela 31 – Escala - Características do Trabalho – Relação com os Colegas – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*.... - 86 -

Tabela 32 – Escala - Características do Trabalho – Relação com a Direção – Médias, desvios-padrão, máxima e mínimo das respostas dos sujeitos - 87 -

Tabela 33 – Escala - Características do Trabalho – Reação com a Direção – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*.... - 87 -

Índice de Anexos

Anexo 1 – Publicações.....- XXIV –

Anexo 2 – Ações de formação realizadas.....- XXV –

Anexo 3 – Formador em ações de formação.....- XXIX -

Anexo 4 - Distribuição do número de pais/EE do AECS por atividade profissional e Distribuição do número de pais/EE do AECS por nível de escolaridade.....- XXXII –

Anexo 5 - Critérios de avaliação.....- XXXIV –

Anexo 6 – Questionário.....- XXXVI –

Anexo 7 – Email de pedido de colaboração para professores.....- XLIII –

Anexo 8 – Plano de estudos 5ºano - Educação Física.....- XLIV –

Anexo 9 - Resultados – Estatística Descritiva.....- XLVI –

Anexo 10 - Resultados – Estatística Não paramétrica.....- LXXVI -

Lista de Abreviaturas

AECS – Agrupamento de Escolas Coimbra Sul

FCDEF-UP – Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da
Universidade do Porto

FCDEF-UC – Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra

CCDEF-UC – Curso de Ciências de Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra

OMS – Organização Mundial de Saúde

SDT – Self Determination Theory

TIC – Tecnologias de Informação e Informação

Resumo

O presente relatório profissional surge com o objetivo de obter a habilitação profissional que permita concorrer profissionalmente para o grupo 620 (3º ciclo e Secundário) e traduz, numa perspetiva crítica e reflexiva, o trabalho desenvolvido ao longo de 23 anos de lecionação e, muito particularmente, o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2013-14. Neste contexto, o presente documento, além de expor o desenvolvimento de uma carreira, refletindo as pretensões, objetivos, dificuldades, anseios, limitações, decisões tomadas e todo um conjunto de reflexões e conclusões, também ilustra o conceito mais abrangente que é a escola atual. O documento está dividido em cinco partes fundamentais: (1) enquadramento biográfico, que engloba as razões para a escolha de uma profissão, bem como a atividade desportiva e profissional; (2) enquadramento profissional, onde é efetuada uma análise detalhada do agrupamento de escolas onde atualmente exerço funções; (3) realização da prática profissional, onde se procura expor e explicar a atividade docente e educação física desenvolvida no ano letivo 2013-14, bem como a atividade de diretor de turma, e coordenador de diretores de turma, (5) componente investigativa, em que se procurou compreender o bem-estar docente de uma instituição, e por último (6) considerações finais e perspetivas futuras.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; RELATÓRIO PROFISSIONAL; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; BEM-ESTAR DOCENTE.

Abstract

The professional report presented aims to obtaining the professional qualification that will allow me to apply professionally for the group 620 (3rd cycle and secondary). It translates into a critical and reflective perspective encompassing the work developed over 23 years as a teacher and, most particularly, the work done in the academic year 2013-14. In this context, this report expose the career development, reflecting the aspirations, goals, problems, desires, limitations, decisions, and a whole set of reflections and conclusions, this report also illustrates the broader concept which is the current school. The work is divided into (1) introduction, which seeks to frame the entire report and its purpose, (2) biographical framework, whose analysis falls on the reasons for choosing a profession as well as all the sporting and professional activity, (3) tprofessional framing, which performs a detailed analysis of the school where I currently exert functions, (4) achievement of professional practice, which seeks to depict and explain my activity as a physical education teacher in the 2013-14 school year, as well as teacher advisor, and teacher advisor coordinator (5) study aiming to understand the state of well-being of teachers in a school, (6) concluding remarks and future prospects.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; PRACTICUM; PROFESSIONAL REPORT; TEACHING AND LEARNING PROCESS; TEACHERS WELL BEING.

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

Ao concluir, no ano letivo 1990-91, a minha licenciatura na Faculdade do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto fiquei habilitado academicamente para lecionar a disciplina de educação física em todos os níveis de ensino, do básico ao secundário. Todavia e por ter efetuado, no último ano de licenciatura, o estágio pedagógico na Escola Preparatória Augusto Gil, fiquei, para efeitos de concurso, com habilitação profissional para o grupo 260 (2º Ciclo do Ensino Básico).

Atendendo a que este facto limitava consideravelmente as minhas opções profissionais, e apesar de ter concluído no ano letivo de 1995-96 o Mestrado em Ciência do Desporto – Desporto com Crianças e Jovens, considerei adequado inscrever-me no Mestrado do 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com o objetivo de obter a habilitação profissional que me permita concorrer profissionalmente para o grupo 620 (3º ciclo e Secundário). Deste modo, o relatório profissional agora apresentado surge neste âmbito e traduz, numa perspetiva crítica e reflexiva, o trabalho desenvolvido ao longo dos anos de leção e, muito particularmente, o trabalho desenvolvido no decurso do ano letivo 2013-14.

No cumprimento deste desígnio, o presente documento, além de expor o desenvolvimento da minha carreira, refletindo as pretensões, objetivos, dificuldades, anseios, limitações, decisões tomadas, e todo um conjunto de reflexões e conclusões, também procura ilustrar a visão de escola que atualmente é veiculada, designadamente pelo estudo realizado na temática do bem-estar docente.

As razões que presidiram à realização deste estudo relacionam-se com as consequências percecionadas das profundas alterações verificadas nas instituições de ensino que, de muitas formas, condicionaram o seu funcionamento. São várias as razões apontadas para a potenciação da alteração na satisfação profissional. Alves (1991) refere que os fatores económicos, os

fatores inerentes às próprias características das instituições, os fatores de natureza pedagógica e relacional, bem como os fatores de natureza social podem condicionar o aparecimento de manifestações de insatisfação dos professores. Com efeito, a fadiga-exaustão, desgaste docente; o mal-estar; o *stress*; o absentismo e o desejo de abandono são exemplos de algumas destas manifestações. Também sintomas de *burnout*, ou seja de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho, puderam ser observados em professores portugueses (Jesus, Patrão, Santos-Rita, 2012).

Uma vez que os alunos são o elemento fulcral do trabalho dos professores, as relações que se estabelecem são também uma peça fundamental para o bem-estar nesta profissão e para a concretização de forma positiva do seu objetivo.

Atendendo a que as futuras gerações dependem de um ensino baseado em relações saudáveis, e que estas não serão possíveis se todos os intervenientes no processo não apresentarem níveis de bem-estar compatíveis, importa procurar perceber os níveis de bem-estar dos docentes no seu contexto de trabalho. De facto a compreensão do estado de bem-estar da classe docente das instituições pode ser muito útil para as tomadas de decisão dos diferentes órgãos de gestão, de forma a melhorar a eficiência individual e por consequência coletiva dos professores.

Em termos de estrutura o presente documento além desta introdução, encontra-se dividido em mais cinco partes fundamentais: (1) enquadramento biográfico, que engloba as razões para a escolha de uma profissão, bem como a atividade desportiva e profissional; (2) enquadramento profissional, onde é efetuada uma análise detalhada do agrupamento de escolas onde atualmente exerço funções; (3) realização da prática profissional, onde se procura expor e explicar a atividade docente e educação física desenvolvida no ano letivo 2013-14, bem como a atividade de diretor de turma, e coordenador de diretores de turma, (4) componente investigativa, em que se procurou compreender o bem-estar docente de uma instituição, e por último (5) considerações finais e perspetivas futuras.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2.1. Dimensão pessoal – Enunciado de razões para a escolha de uma profissão vs escolha de uma de filosofia de vida – Da 1ª infância à adolescência

A recuar no tempo, em busca das minhas memórias, deparei-me com uma questão colocada pela professora de inglês 8º ano, sobre que profissão gostaria de ter. Na altura respondi, não muito convictamente, na língua lusitana, já que o inglês não era o melhor:

- “Professor de educação física”
- A professora prosseguiu com nova questão: “Do you like out door life?”
- “Yes” respondi com toda a certeza do mundo.

Estávamos em 1977 e três anos antes deste episódio tinha chegado a Portugal. Retornado (ou refugiado, como fazia questão de frisar) de uma pequena cidade do interior norte de Angola chamada Carmona onde nasci e vivi até aos 12 anos de idade.

Três anos antes sentia o cheiro da terra quente, molhada pela cortina de chuva que se aproximava, que chegava e que rapidamente se ia embora amenizando a temperatura que começava a ser insuportável. Sentia a cara de satisfação dos meus pais ao me darem a primeira bicicleta. Subia de bicicleta a estrada do “Quitexe” e aprendia como é mais fácil subir em “S”. Sentia a dor nos joelhos da queda no asfalto na descida da Junta Autónoma de Estradas bem atrás da minha casa. Sentia o cheiro das manhãs e o sentimento de liberdade absoluta que as caçadas aos “cardeais” me proporcionavam às 6:30 da manhã. Sentia os patins nos pés que me faziam deslizar nas ruas com poucos automóveis desde casa até à piscina. Sentia o frio da água da piscina que, nas aulas improvisadas de natação ao final da tarde, me enregelava a pele. Sentia os jogos de futebol com as mini bolas de borracha na parte de trás da escola preparatória. Sentia a alegria das brincadeiras bélicas no mato. Sentia a dor no calcanhar que escondi, durante meses, dos meus pais, fruto de um irresponsável salto de um primeiro

andar de uma vivenda em construção. Sentia os cabos de suporte da antena dos “CTT” na minha face esquerda que, numa correria com os amigos, me fizeram atirar para trás e me proporcionaram a marca registada de Carmona e que, presentemente, vejo cada vez que me olho ao espelho. Quem sabe se não foi Carmona a marcar-me para que não esqueça.

Não esqueça a vida ao ar livre.

A rotura com os locais da minha primeira infância e um Portugal claustrofóbico em espaço e em mentalidade fizeram-me infeliz durante alguns anos. As aulas de educação física eram as poucas situações que se aproximavam mais da liberdade sentida aquando das incursões pela natureza de Carmona. A partir desse dia de 1977, fui aprofundando o valor da atividade física e desportiva no desenvolvimento da minha identidade, primeiro como praticante, depois como estudante do ensino superior na área da educação física e desporto e, posteriormente, como docente do ensino básico e do ensino superior universitário e politécnico, orientador de estágios, investigador, formador e formando em ações de formação, treinador desportivo e organizador de eventos na área do desporto e educação física.

2.2. Dimensão Pessoal – Do contexto desportivo ao contexto profissional

Como Praticante

Até 1981 pratiquei várias modalidades desportivas, data em que, fruto de um excelente professor de educação física de nome Ernesto de Albuquerque, me especializei na modalidade Atletismo ingressando na equipa da Associação Académica de Coimbra.

Face aos resultados obtidos fui convidado em Outubro de 1986 (data de entrada para a Faculdade) a representar o Sport Lisboa e Benfica. Representei no ano seguinte o União de Coimbra e a partir de Outubro de 1988 o Centro Desportivo Universitário do Porto (C.D.U.P.) onde me mantive até finalizar a licenciatura em Educação Física e Desporto em Junho de 1991.

Participei, em 1986, na Taça dos Clubes Campeões Europeus pelo Sport Lisboa e Benfica e em vários Encontros Internacionais. Fui, no mesmo ano, Recordista Nacional de Clubes na prova de 4x400 metros e Campeão Nacional da 1ª Divisão. Em 1987, em representação do União de Coimbra, fui Vice-Campeão de Portugal na prova de 400 metros em pista coberta e Vice-Campeão de Portugal na prova de 400 metros em pista ao ar livre. Em 1989 e 1990 fui Vice-Campeão de Portugal na prova de 4x400 metros representando a equipa do C.D.U.P..

Em 1992 sagrei-me Campeão Nacional da 2ª Divisão pela equipa da Associação Académica de Coimbra.

Ao longo destes anos fui várias vezes campeão regional de Coimbra nas provas de 100 metros, 200 metros, 400 metros, 800 metros, 4x100 metros e 4x400 metros, Campeão regional do Porto de 400 metros, 4x100 metros, e 4x400 metros e recordista regional de Coimbra e do Porto da estafeta de 4x400 metros. Terminei a minha carreira de atleta visando o alto rendimento desportivo no ano de 2001, em representação da Associação Académica de Coimbra.

O treino a que fui submetido para a obtenção dos resultados anteriormente citados implicou uma grande dose de determinação individual (por vezes obstinação) face aos objetivos propostos. Tratou-se de um longo e complexo processo de gestão com permanentes planeamentos, que geraram sucessos e insucessos e consequentes avaliações e reavaliações. Toda esta experiência permitiu a aquisição de competências de gestão individual e de equipa, muito particularmente competências de gestão emocional que determinaram o meu crescimento enquanto indivíduo, bem como a minha atitude face ao trabalho desenvolvido como estudante do ensino superior e, posteriormente, como profissional na área da educação física e desporto nos diferentes níveis de ensino. Atualmente, em todos os projetos em que me envolvo, procuro definir com a máxima clareza os objetivos e métodos a utilizar para os alcançar. Muitas das estratégias apreendidas durante o processo de treino em que estive envolvido são atualmente utilizadas para superar as dificuldades normais do dia-a-dia profissional e procuro sugeri-las aos meus alunos.

Como Estudante do Ensino Superior na área da Educação Física e Desporto – Licenciatura e Mestrado

Ingressei na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto (FCDEF-UP) no ano de 1985 e, em junho de 1991, concluí a licenciatura em Ensino da Educação Física, Opção Complementar Desporto Rendimento.

Efetuei o Estágio Pedagógico, no 5º ano da referida licenciatura na Escola Preparatória Augusto Gil na cidade do Porto.

Nos dois últimos anos letivos da licenciatura fui convidado pelo professor José Augusto dos Santos para ser monitor, tendo ajudado na lecionação das disciplinas de Estudos Práticos I e II –Atletismo.

A 22 Março de 1996 concluí o Mestrado em Ciência do Desporto na Área de especialização de Desporto para Crianças e Jovens na Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Iniciei ainda o doutoramento que não concluí por entretanto ter deixado de trabalhar na Universidade de Coimbra e reingressado no ensino básico.

O rigor pessoal e profissional, das pessoas com quem privei durante o nosso percurso de estudante do ensino superior foram para mim referências que guardo, utilizo e tentarei sempre utilizar. Entre um vasto número de pessoas, saliento o Professor André Costa, treinador e amigo, pela postura pró-ativa que tinha em tudo em que se envolvia e o Professor António Marques, meu orientador na monografia final de mestrado, pela serenidade e sabedoria que incutiu nas reflexões que efetuámos. A organização da Instituição (FCDEF-UP), muito particularmente a lógica do currículo académico bem como as estratégias apresentadas para a aquisição dos saberes propostos que usufruí, serviu-me, também, como grande referência para procurar sempre impor tais princípios em todas as minhas intervenções na sociedade.

Como docente do Ensino Básico

Após a conclusão da licenciatura, como docente de Educação Física, trabalhei um ano na Escola Básica 2,3 Poeta Manuel Silva Gaio e dois anos no Instituto de Surdos de Bencanta. De 1999 a 2014 trabalhei nas Escolas Básicas 2,3 de S.

Silvestre, Taveiro, Ceira e Dra. Maria Alice Gouveia. Nas Escolas Básicas 2,3 supra citadas exerci a função docente de Educação Física e das novas áreas curriculares assumindo a responsabilidade por Clubes de Desporto Escolar – Atletismo pelo Centro de Formação Desportiva – Atletismo da Escola Básica 2,3 de Taveiro. Exerci ainda as funções de diretor de turma e Coordenador de Diretores de Turma, membro da Unidade de Aferição da Escola Básica 2,3 de Ceira, Coordenador do Departamento de Expressões, membro da Comissão de Coordenação de Avaliação Docente, membro do Observatório de Qualidade, coordenador da Equipa de Auto Avaliação, assessor da direção para o polo de Ceira do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul.

Relativamente ao longo período de lecionação e de trabalho nas mais variadas funções que experienciei, a grande ilação que retiro é o facto de a nossa função enquanto docente não se esgotar na sala de aula (e cuja tendência tem vindo a acentuar-se). Para além da lecionação dos conteúdos da área em que se é especialista, são várias as competências que o professor deve dominar na escola atual e que a formação inicial não contempla, nem pode contemplar. A importância da formação contínua nas diferentes áreas, a correta gestão do tempo e o domínio das novas tecnologias, tornou-se fundamental para a concretização com sucesso de tais tarefas e permitir a sua conciliação com a vida pessoal.

Como Docente do Ensino Superior Universitário e Politécnico e Atividade de Investigação

Após a finalização da licenciatura e a par da função docente no ensino básico assumi o cargo de assistente convidado a tempo parcial no Curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra onde lecionei a disciplina de Estudos Práticos I – Bloco de Atletismo.

A partir de Setembro de 1994 trabalhei integralmente no Curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, (CCDEF-UC) posteriormente denominada Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC) onde exerci o cargo de assistente convidado, lecionando as disciplinas de Estudos Práticos I, II e III- Bloco de

Atletismo e Introdução à Biomecânica. Em Junho de 1998, lecionei a disciplina de Biomecânica no Instituto Politécnico de Macau e entre 1999 e 2012, acumulando com o trabalho na Escola Básica, exerci o cargo de assistente do 1º e 2º triénio no Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) onde lecionei as disciplinas de Atletismo I e II, Biomecânica e Anatomofisiologia.

A par da atividade de lecionação efetuei trabalho de investigação na FCDEF–UC na área da biomecânica orientando os seminários, “Análise do Padrão de Marcha em Populações Especiais”, “Análise Cinemática das Técnicas Desportivas” e “Avaliação da força em modalidades desportivas”.

Na ESEC, e também na área da biomecânica, orientei os seminários, “Análise Biomecânica de Movimentos Desportivos”.

Paralelamente, colaborei no desenvolvimento de trabalhos de doutoramento de colegas de profissão integrados num grupo multidisciplinar denominado RoboCorp (<http://www.robocorp.org/>) que desenvolve investigação em várias áreas entre as quais na atividade física e desportiva.¹

Das diferentes experiências de lecionação e de investigação neste nível de ensino, percebi que quanto mais estudamos e investigamos mais temos a certeza que os assuntos não são estanques e que ninguém pode saber de tudo. É, pois, importante a colaboração de outros investigadores, das mesmas ou de outras áreas, organizados em equipas multidisciplinares. Só assim se poderá garantir investigações relevantes para a sociedade atual. É também crítico que nestas equipas surja, com grande relevância, pessoas motivadoras e colaboradoras e que possuam o talento especial de fazer funcionar os projetos, representando a força de coesão que mantém todos unidos. Só assim se construirá equipas de sucesso aumentando a credibilidade da própria instituição.

Como Orientador de Estágio

Como professor da FCDEF- UC, nos anos letivos 1997-98 e 1998-99, assumi a função de orientador da disciplina de Estágio Pedagógico da licenciatura em

¹ Ver anexo 1

Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra na Escola Secundária José Falcão em Coimbra. Esta atividade permitiu-me uma maior reflexão sobre a importância da excelência na formação inicial. Aquando da orientação de estágios ainda não possuía a maturidade profissional que penso que agora tenho. Todavia, procurei orientar os estudantes da altura, atuais colegas de profissão, de acordo com os referenciais anteriormente descritos. Para além dos aspetos técnico-pedagógicos ligados à lecionação, também procurei incutir momentos de reflexão sobre a profissão, nomeadamente sobre a responsabilidade pessoal de cada um no estatuto profissional e a importância do associativismo profissional como um recurso poderoso na construção dessa identidade.

Como Formando e Formador em Ações de Formação

Como anteriormente referido a função docente implica responsabilidades que não se esgotam na sala de aula e, por essa razão, paralelamente à atividade supra citada, exerci a função de formando e formador em várias ações de formação nas áreas da educação física e desportiva, do treino desportivo e da biomecânica.² A criação de Centros de Formação Contínua foram, em meu entender, importantes no desenvolvimento de competências importantes ao complemento da formação inicial. Estas estruturas, organizadas e financiadas, têm permitido ao longo dos anos a partilha de experiências entre os diferentes profissionais da área da educação física e do desporto.

Como Organizador de Eventos na área da Educação Física e Desportiva

A par da atividade anteriormente descrita participei na organização de variados eventos. No ano de 1995 participei na organização do IV congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Oficial Portuguesa promovido pelo Curso de Ciências do Desporto e Educação Física

² Ver anexo 2 e 3

da Universidade de Coimbra que se realizou na cidade de Coimbra de 2 a 5 de Março.

No ano de 1996 participei também na organização do 7º Congresso Europeu – ICHPER – SD Vida Activa – Da Escola à Comunidade que se realizou na cidade de Coimbra de 10 a 14 de Abril.

Organizei, em parceria com a Associação Portuguesa de Professores de Educação Física, nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007, ações de formação no âmbito da Didáctica de Esqui e SnowBoard no Principado de Andorra.

Fiz ainda parte da Comissão Organizadora da Taça do Mundo de Ginástica Acrobática – *“Coimbra Acrobatic Gymnastics FIG World Cup”*, que decorreu em Coimbra, nos dias 8 e 9 de Outubro de 2004 e em 2006, e no seguimento, da parceria anterior fiz parte da comissão organizadora do *20th Acrobatic Gymnastics World Championships* – Campeonato do Mundo de Ginástica Acrobática e do *4th International Acrobatic Gymnastics, Age Group Competitions* – Campeonato do Mundo de Ginástica Acrobática por idades que se realizaram nos dias 14 a 17 de Junho e de 21 a 24 de Junho em Coimbra sob a égide da Federação Internacional de Ginástica organizado pela Federação Portuguesa de Trampolim e Desportos Acrobáticos e Secção de Ginástica da Associação Académica de Coimbra.

Este tipo de atividades permitiu-me o desenvolvimento de competências difíceis de alcançar de outra forma. O sucesso de alguns destes eventos deveu-se, em meu entender, a boas práticas de gestão, quer dos recursos materiais, como dos recursos humanos disponíveis. A liderança da equipa foi feita por pessoas com grande autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e talento nas relações permitindo a mobilização de todos em prol de um objetivo comum.

Esta experiência permitiu-me trazer para a escola onde leciono e para o treino desportivo, algumas práticas de gestão que, em meu entender, têm dado bons resultados na função de assessor e treinador que atualmente exerço.

É exemplo disso a forma como dirijo as reuniões com os professores ou com os técnicos operacionais. Ao nível do Autodomínio procuro gerir as minhas emoções e impulsos negativos, tentando inspirar confiança conservando padrões de honestidade e integridade profissional e estar sempre à vontade e

aberto a novas ideias, abordagens e informação. Ao nível da motivação procuro sempre ser otimista persistindo na prossecução dos objetivos do grupo apesar dos obstáculos e reveses inerentes à função. Procuro ser empático tentando sempre compreender os outros isto é ter a perceção dos sentimentos e das perspetivas dos outros e manifestar um interesse ativo nas suas preocupações. Ao mesmo tempo procuro ter a perceção das necessidades de desenvolvimento dos outros fortalecendo dessa forma as suas capacidades.

Como Treinador Desportivo

Após ter participado no ano letivo 1990/1991 no Centro de Treino de Atletismo, integrado no plano curricular do 5ºano da Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, orientado pelo Dr. André Costa, a função de treinador de uma modalidade federada surgiu de forma natural. Assumi em 1991 o cargo de coordenador técnico da Secção de Atletismo da Associação Académica de Coimbra até Outubro de 1997. Durante esse período a equipa masculina foi Campeã Nacional da 2ªDivisão e 6ª e 7ª classificada no campeonato nacional da 1ªdivisão e a sua equipa feminina foi 4ª classificada no Campeonato nacional da 3ª divisão.

Posteriormente, entre 1 Maio de 1997 a 30 Abril de 1998, assumi a responsabilidade pelo treino da estafeta da seleção nacional feminina de 4 x 100, integrado no grupo de velocidade e barreiras, coordenado pelo Professor José Carvalho da Federação Portuguesa de Atletismo.

Orientei tecnicamente mais de uma centena de atletas. Salientamos alguns pelos resultados de valor nacional e internacional alcançado.

Em 1991 orientámos a atleta da Associação Académica de Coimbra Cláudia Gomes que integra a Seleção Nacional de Atletismo que disputou a Taça da Europa.

Entre 1995 e 1998 orientámos a atleta Sandra Almeida que se sagrou Vice Campeã Nacional de 100 e 200 metros e Campeã Nacional Sub 23 de 200 metros nos Campeonatos de Portugal de Pista coberta e nos Campeonatos de Portugal ao ar livre.

Orientámos também a atleta Regina Mendonça que entre 1997 e 2000 que se sagrou Campeã Nacional Sub 23 na Prova de Triplo Salto nos Campeonatos de Portugal de Pista coberta e é terceira classificada na mesma prova, mas desta feita nos Campeonatos de Portugal ao ar livre.

Esta experiência no contexto do treino desportivo trouxe-me mais-valias fundamentalmente em duas áreas. A primeira, e pelo facto de procurar o alto rendimento nos meus atletas, refere-se à necessidade que sento de procurar mais formação e uma maior especialização na área da teoria e metodologia geral do treino desportivo e áreas adjacentes. A segunda, e pelo facto de ter assumido o cargo de coordenador técnico, obrigou-me a investir no sentido de procurar obter um entendimento mais aprofundado da estrutura federativa nacional.

Foram várias as ilações que retirei deste período.

No capítulo da intervenção direta com os atletas foi para mim evidente que existem vários caminhos para a obtenção dos mais altos resultados desportivos e as estratégias que resultam para um atleta poderão não resultar noutro. O princípio da individualidade foi permanentemente confirmado e o estudo pormenorizado de cada atleta revelou-se crucial para a obtenção de bons resultados. Tal como anteriormente referido, também nesta área a necessidade de equipas multidisciplinares potenciadoras das capacidades dos atletas torna-se fundamental. No capítulo da gestão das condições que proporcionem aos atletas as melhores condições, ficou evidente que é necessário que as modalidades desportivas sejam capazes de se adaptarem às alterações por que a sociedade está a passar, designadamente o sistema de financiamento dos clubes desportivos, de forma a conseguirem cativar um maior número de praticantes. Com efeito, foram drásticas as alterações de política de financiamento aos clubes desportivos desde o 25 de abril até ao tempo atual. A alteração desta política trouxe graves problemas de financiamento aos clubes, e a política de utilizador-pagador, que atualmente vigora, trouxe uma redução drástica de praticantes à maioria das modalidades tradicionais, designadamente ao atletismo. Foi com grande inércia que a maioria dos clubes da modalidade que abracei se adaptou às exigências da sociedade atual, muito particularmente

na área do financiamento, perpetuando-se a “carolice” dos treinadores. É minha convicção que esta carolice, na maioria dos casos, é de baixa qualidade, uma vez que o alto rendimento só se consegue com uma aposta clara no financiamento destas estruturas.

Importa também referir que para mim sempre foi primordial a formação global dos homens e mulheres com quem tive a oportunidade de trabalhar. Para além dos aspetos anteriormente citados, destaco o orgulho que sinto pelo facto de todos os atletas que treinei ao longo de alguns anos, neste momento terem a sua vida pessoal organizada e carreiras profissionais consideradas relevantes socialmente. Tenho consciência que, de alguma forma, contribuí para isso.

2.3. Uma breve reflexão acerca do que ficou...

As experiências profissionais supracitadas, aliado ao contato com as diferentes comunidades que servi, proporcionaram-me uma visão mais abrangente da sociedade. Foi claramente um período rico em experiências que me permitiu desenvolver, de forma muito profícua, competências pessoais e profissionais, particularmente ao nível da gestão de emoções.

Estas vivências desenvolveram-se no seio de organizações balizadas por objetivos bem definidos. No caso das instituições/ organizações de ensino estes estão consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 outubro, Lei 115/ 97de 19 Setembro, Lei 49/2005 de 30 Agosto, Lei 85/2009 de 27 Agosto). Por seu lado a sucessão ordenada de atos e formalidades tendentes à formação e manifestação da vontade da administração pública ou à sua execução está regulamentada no Código de Procedimento Administrativo (decreto lei 442/91 de 15 de Novembro).

Tenho a clara noção que foi sempre grande o meu empenho na persecução dos objetivos das instituições onde trabalhei, pois é minha convicção que só dessa forma promovia o desenvolvimento das mesmas. Da avaliação que efetuei do período agora descrito, tenho a consciência que os projetos que abracei foram, na maioria dos casos, bem conseguidos. Outros poderiam ter tido melhores resultados. Todavia os insucessos promoveram o crescimento quer do

funcionamento das organizações, quer dos recursos humanos nos quais me incluo.

Das experiências que mais promoveram o meu maior crescimento enquanto pessoa e profissional foi, paradoxalmente, o período de maior insucesso e mais traumatizante ou seja o período em que trabalhei na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

A falta de ética e de respeito pela dignidade das pessoas que trabalhavam na Instituição por parte dos que geriam o destino desta organização pública fez-me refletir na procura de tentar encontrar respostas construtivas que procurei aplicar nas instituições onde posteriormente trabalhei.

A credibilidade e o exemplo dos professores da instituição onde me licenciiei e efetuei o meu mestrado (FCDEF-UP), a par com os princípios de honestidade intelectual que presenciei, e que entendo deverem imperar naqueles que produzem ciência fez-me crer que os princípios humanistas da ética e da dignidade do ser humano estivessem sempre presentes na condução de instituições onde se produz ciência e onde se preconiza a formação de formadores na área da educação. Contudo, pelo contrário, na FCDEF-UC assisti à: existência de um projeto pouco entendível para a maioria; ausência de delegação, por meios democráticos, de autoridade específica a indivíduos específicos para tarefas específicas; impossibilidade da exigência de que aqueles a quem a autoridade foi delegada sejam responsáveis frente àqueles que os escolheram; não distribuição da autoridade entre tantas pessoas, quando poderia ser razoavelmente possível; fraca rotação de tarefas entre as pessoas; definição de tarefas segundo critérios pouco racionais; fraca difusão de informação, associada à não regularidade e fraco acesso igualitário aos recursos necessários ao grupo. Estes fatores promoveram nesta instituição conflitos irreparáveis, em termos profissionais, e consequentemente pessoais, à maioria dos docentes que aí lecionavam. Em termos pessoais levou-me a limites psicológicos que o treino de alto rendimento desportivo nunca ousou aproximar-se, mas que de alguma forma me preparou para os superar.

Tenho agora a noção que tal como refere Goleman (2006) que a capacidade cognitiva que os recursos humanos detêm, apesar de necessária, não é *per si*

garantia de sucesso na tarefa a desempenhar. A capacidade cognitiva de todos os intervenientes permite entender a regulamentação mas a sua colocação em prática com sucesso depende de competências humanas endógenas a cada um de nós enquanto indivíduos, na nossa capacidade de gerir as nossas próprias emoções e no nosso potencial íntimo de estabelecer relacionamentos positivos. A forma como traduzimos esse potencial nas nossas capacidades profissionais determina a nossa competência emocional. A compreensão e gestão das emoções, bem como a reação cerebral face à atividade social, preconizada por Goleman (1995, 1998, 2006), e o papel da emoção e do sentimento na tomada de decisões e na construção do si, preconizada por António Damásio (1998, 1999), enriquecem-nos e ajudam-nos, não só, a compreender esta e outras experiências da nossa vida, como a estar melhor preparados para viver de forma mais equilibrada.

Tal como Benedict Espinosa recomenda na proposição VII do seu livro “Ethics”, devemos lutar contra as emoções negativas com emoções ainda mais fortes mas positivas conseguidas através do raciocínio e do esforço intelectual³ (interpretação efetuada por Damásio, 2003, p.26), assumindo aqui o conceito de neuro plasticidade um papel relevante. Sem dúvida que esta experiência produziu bons resultados, dotando-me de maior capacidade de gestão, quer das minhas emoções, como das dos outros.

Outra grande ilação que retirei da minha experiência, e que entendo ser uma lacuna das organizações cuja missão é servir a coisa pública, é o excesso de burocracia. Esta burocracia conduz a estruturas pouco eficientes e com uma lógica pouco entendível pela maioria dos seus membros. O resultado do trabalho é, em muitos casos, o mero somatório das partes, a maior parte das vezes sem qualquer ligação entre as mesmas. Estas dificuldades tornam ainda mais difícil a criação de interfaces a outras organizações que poderiam ajudar a potenciar a produtividade. Por consequência, estruturas organizativas pouco eficientes e com procedimentos pouco entendíveis potencia, por um lado, a criação de

³ No original “An emotion can only be controlled or destroyed by another emotion contrary thereto, and with more power for controlling emotion” (Spinoza, B. 2013. *The Ethics* Web Global Grey Edition, p. 109)

recursos humanos desmotivados e pouco produtivos, e por outro, conflitos entre pares.

Organizações menos burocratizadas, melhor estruturadas e mais eficientes e um treino permanente (tal como no treino do músculo esquelético) na identificação de emoções negativas, e a sua destruição através de emoções positivas mais fortes, constrói claramente novos “carreiros” neurais, mais adequados e equilibrados, e que acreditamos serem parte da solução para muitos dos problemas que surgem dentro das organizações.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – A ATUALIDADE

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – A ATUALIDADE

3.1. O Agrupamento de Escolas

O agrupamento onde trabalho atualmente denomina-se Agrupamento de Escolas Coimbra Sul (AECS). Trata-se de um agrupamento jovem, apenas com um ano de atividade, resultante da agregação dos Agrupamentos de Escolas Dra. Maria Alice Gouveia e Ceira. O AECS situa-se na parte sul do concelho de Coimbra, facto que deu origem à sua denominação.

De referir que tendo sido, o ano letivo 2012/2013, o primeiro ano de funcionamento da nova unidade e na procura de concretizar uma transição calma e refletida, permaneceram em funcionamento, numas situações por imposição legislativa e noutras por estratégia e bom senso, estruturas e práticas duplicadas. A título de exemplo refira-se a existência de conselhos pedagógicos e departamentos curriculares distintos para os dois polos (Ceira e Maria Alice Gouveia). Esta situação deu origem a que o ano letivo 2013/2014 fosse o da implementação de procedimentos comuns e uniformizados, concretizando a filosofia de uma única unidade orgânica.

Neste quadro, e na procura de se compreender as dinâmicas deste espaço formativo, a caracterização a seguir efetuada torna-se fundamental para a definição e, por consequência, a compreensão, de algumas práticas realizadas no agrupamento.

3.2. A Comunidade escolar

O AECS é constituído por várias unidades de ensino, encontrando-se a mais distante localizada a 20 km da sede. Os seus alunos fazem parte de agregados familiares bastante diversificados, quer no que respeita ao grau de instrução, quer no que concerne ao nível social e disponibilidade financeira. Este facto conduz a uma heterogeneidade das turmas, quer ao nível dos conhecimentos, quer ao nível da postura dos alunos e das suas famílias face ao sistema de ensino. Esta heterogeneidade impõe ao corpo docente permanentes desafios, na tentativa fazer evoluir os seus alunos nas áreas que ministram.

3.3. População Escolar

No AECS no ano letivo 2013/2014 estudaram 1546 alunos, desde o ensino pré-escolar ao 9º ano de escolaridade, distribuídos por 13 unidades de ensino.

Tal como podemos observar na tabela 1, no ensino pré-escolar e nos três Jardins de Infância que pertencem ao Agrupamento foram 160 crianças que as frequentaram.

Tabela 1 – Total do número de alunos do ensino pré-escolar

Escola	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	Total
JI Quinta Flores	4	31	33	2	70
JI Areeiro	7	21	15	2	45
JI Ceira	17	17	11	0	45
Total Pré-Escolar	28	69	59	4	160

No ensino básico do AECS, e tal como podemos observar na tabela 2, foram 628 os alunos do 1º ciclo, 338 do 2º ciclo e 420 do 3º ciclo num total de 1386.

Tabela 2 – Total do número de alunos do ensino básico, por ano de escolaridade e por ciclo de ensino

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Totais	141	174	144	169	162	176	156	130	134
	628				338		420		

Nas oito escolas do 1º ciclo, e tal como se pode observar na tabela 3, são 141 os alunos do 1º ano, 174 do 2º ano, 144 do 3º ano e 169 do 4º ano de escolaridade. Verifica-se que a maioria dos alunos está concentrada nas escolas situadas dentro da cidade de Coimbra ou seja as escolas Quinta das Flores, Norton de Matos e Areeiro. Pode-se ainda observar que no presente ano letivo entraram apenas 141 alunos para o 1º ano, menos 33 que no ano letivo anterior correspondente, e que corresponde a um decréscimo de 19%. Nota-se que ao longo dos anos o número de alunos em algumas escolas tem vindo a diminuir na maior parte das escolas do primeiro ciclo. Exemplo disso são as escolas de Castelo Viegas e Torres do Mondego que apresentam apenas 3,7 e 5,6% da totalidade dos alunos do 1º ciclo. A baixa da natalidade nacional, a que a zona de influência do Agrupamento não foge, a imigração a que a população mais jovem foi obrigada, fruto do desemprego a que está sujeita, associado a um número de escolas do primeiro ciclo adaptado a números de alunos substancialmente maior, são algumas das razões para os números apresentados. Todavia, estas escolas mantêm-se abertas indo ao encontro dos legítimos interesses das populações locais que tentam manter alguns dos serviços fundamentais nas suas aldeias e vilas. Todavia o reduzido número de alunos por escola obriga, por imposição legislativa, em alguns casos ao encerramento de escolas, e, como é o caso, à formação de turmas de dois ciclos de ensino. Este facto impõe ao docente um esforço suplementar na preparação e lecionação das aulas, podendo, se não for devidamente enquadrado, ser bastante discutível em termos pedagógicos.

Tabela 3 – Distribuição do número de alunos do 1º ciclo do ensino básico, por ano de escolaridade e por escola e percentagem de distribuição dos alunos pelas escolas do 1º ciclo

Escolas 1º ciclo	1º ano	2º ano	3º Ano	4º Ano	Alunos por escola	Percentagem dos alunos por escola
Areeiro	21	20	20	24	85	13,5%
Almalaguês	17	19	21	20	77	12,3%
APPC	6	8	5	7	26	4,1%
Castelo Viegas	5	4	8	6	23	3,7%
Norton Matos	25	42	29	36	132	21,0%
Qtª das Flores	47	48	42	50	187	29,8%
T. Mondego	9	10	4	12	35	5,6%
V. Ceira	11	23	15	14	63	10,0%
TOTAIS	141	174	144	169	628	

Na tabela 4 podemos observar que 79,3% dos alunos do AECS está concentrada na Escola Básica 2,3 Dra. Maria Alice Gouveia. Podemos também constatar que ingressaram no 5º ano de escolaridade menos 14 alunos que no ano letivo transato e que corresponde a um decréscimo de 8%.

Cada uma das escolas básicas do segundo e terceiro ciclos tem características próprias que as identifica. A Sede do agrupamento é a Escola Dra. Maria Alice Gouveia e está situada no tecido urbano da cidade de Coimbra. Com os seus 601 alunos obriga a uma dinâmica diferente da verificada na escola de Ceira, pois o número de problemas aumentam substancialmente e a impessoalidade do processo também é proporcional. Todavia a competitividade e os estímulos educativos são também maiores obrigando os alunos a superarem as suas dificuldades de forma mais eficiente. A proximidade da Escola Dra. Maria Alice Gouveia com o tecido urbano e o facto de estar bem servida de transportes públicos (mesmo para as populações que a escola de Ceira poderia servir), proporciona a possibilidade de utilização dos espaços

escolares, nos horários pós letivos, com o desenvolvimento de projetos para a comunidade escolar que potenciam a ligação dos alunos à Instituição.

De facto isso não acontece com a Escola de Ceira uma vez que esta está afastada da Vila de Ceira e os transportes públicos após o horário letivo são muito reduzidos após as 17 horas. Este facto tem sido um constrangimento para o desenvolvimento de projetos educativos complementares às atividades curriculares após a atividade letiva. Todavia a Escola de Ceira é muito “familiar”, com ligações muito próximas entre todos os elementos da comunidade onde todos os problemas são conhecidos e resolvidos de forma célere e eficaz. Por seu lado a agregação dos agrupamentos trouxe para esta comunidade um aumento da competitividade ao nível dos resultados escolares. De facto a criação de *rankings* por turma e um quadro de mérito exigente obrigou a uma análise integrada dos resultados escolares de todas as escolas que compõem o agrupamento.

Independentemente destes fatores positivos, o número de alunos tem vindo a reduzir ao longo dos últimos anos nesta escola tendo diminuído de cerca de 250 para os atuais 157 nos últimos 8 anos. Às variáveis demográficas e de crise social acima analisadas como causas potenciadoras para a diminuição de alunos, acresce a criação de um Instituto de Ensino Privado na área de ação desta Escola como grande potenciador para este facto.

Tabela 4 – Distribuição do número de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, por ano de escolaridade e por escola

Escolas 2º e 3º ciclos	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Totais	Percentagem dos alunos por escola
Escola Básica 2,3 de Ceira	40	36	30	22	29	157	20,7%
Escola Básica Dra. Maria Alice Gouveia	122	140	126	108	105	601	79,3%
Totais	162	176	156	130	134	758	758

3.4. Contexto Socioeconómico

Relativamente ao contexto socioeconómico das famílias afetas ao AECS verifica-se que 30,1% dos alunos do Ensino Básico são abrangidos pela Ação Social Escolar (ASE), correspondente a 15,2% dos alunos abrangidos pelo escalão A e 14,9% pelo escalão B num total de 30,1% de alunos apoiados (tabela 5). Estes dados, indicadores de problemas económicos, trazem em muitos casos problemas sociais associados e por conseguinte famílias desestruturadas, que não possuem grande capacidade de poder ajudar na concretização dos objetivos escolares.

Tabela 5 – Número de alunos, por ano de escolaridade e escalão de ASE

Escalão	1 ° Ano	2 ° Ano	3 ° Ano	4 ° Ano	5 ° Ano	6 ° Ano	7 ° Ano	8 ° Ano	9 ° Ano	Total	Percentagem do total de alunos
A	15	27	21	19	29	29	32	19	20	211	15,2%
B	20	23	23	31	31	24	18	25	12	207	14,9%
Total	35	50	44	50	60	53	50	44	32	418	30,1%

Tendo em consideração que o AECS se localiza numa cidade universitária, e num contexto europeu do espaço Schengen, fazem parte do seu universo 50 alunos de nacionalidade estrangeira (Angola, Brasil, Bielorrússia, Alemanha, Espanha, França, África do Sul, Guiné-Bissau, Índia, Roménia, São Tomé e Príncipe, Timor Lorosae, Ucrânia) que correspondente a 3,6% da população total do ensino básico.

Este facto trás ao agrupamento desafios pedagógicos, culturais e administrativos. Muitos destes alunos não dominam a língua portuguesa condicionando a sua aprendizagem em todas as disciplinas. Desta forma o agrupamento desenvolve projetos de apoio quer dentro da sala de aula como fora desse contexto procurando colmatar estes constrangimentos. Por outro lado

estes alunos trazem para dentro do espaço educativo novas culturas promovendo experiências que enriquecem os alunos portugueses. Neste contexto, é ainda importante referir que ao abrigo do projeto “Comenius”, o AECS procura dar a conhecer o nosso agrupamento e a nossa região a outros países. Reciprocamente, professores e alunos do AECS já se deslocaram aos países participantes neste projeto para conhecerem novas culturas.

Relativamente à atividade profissional e nível de instrução dos pais/ encarregados de educação os agregados familiares dos alunos do AECS, verifica-se que a maioria dos Pais/ Encarregados de Educação trabalham na área dos serviços (ver tabela em anexo 4).

Quanto ao nível de escolaridade dos encarregados de educação dos alunos do AECS podemos verificar que a 777 possui o grau de licenciatura ou superior e pós graduações equivalente a 29,3% dos inquiridos e 22,6%, correspondente a 601, terminaram o ensino secundário. Verificamos ainda que 721 inquiridos possuem o ensino básico, correspondente a 27,1%, e apenas 7 inquiridos (0,3%) não possuem habilitações.

Constituindo o acesso às TIC um dado relevante para a aferição da condição socioeconómica das famílias bem como o acesso à informação por parte dos alunos do AECS, considera-se relevante a apresentação da tabela 6, que dá uma perspetiva da sua utilização, por parte dos alunos. Assim verifica-se que 86,1% dos alunos possuem computador e internet na sua residência. Os números indicam que são poucos os alunos sem acesso às novas tecnologias, nomeadamente acesso a computador e internet. Acresce ainda que os alunos do AECS têm acesso a computadores com acesso à internet e toda a informação (sumários e materiais das disciplinas) que está disponível via internet. Desta forma o acesso à informação prestada pelos professores no âmbito das suas disciplinas, está garantido para os alunos e encarregados de educação.

Tabela 6 – Distribuição do número de alunos relativamente à utilização do computador e internet

Computador	Internet	N.º Alunos
N	N	88
S	N	68
S	S	1194
Não sabe/não responde		36
Total		1386

3.5. Recursos Humanos – Pessoal Docente

No ano letivo 2013-2014 verificou-se que todos os professores do quadro do agrupamento em todas as áreas de ensino se mantiveram a trabalhar no AECS. Todavia foram poucos os professores de outras categorias que se conservaram o seu lugar no Agrupamento. Este facto afetou claramente a dinâmica da escola tendo havido a necessidade de novas integrações ao funcionamento do agrupamento por parte de um elevado número de professores que ingressaram este ano letivo no agrupamento. De facto as funções de assessor da escola de Ceira e coordenador de diretores de turma implicaram uma maior responsabilização nessa integração, que teve como objetivos uma maior eficácia da organização e também que estes novos colegas de profissão se sentissem bem no seu novo local de trabalho.

Como assessor da escola de Ceira foi necessário, no início do ano letivo, a explicação detalhada do funcionamento, quer do Agrupamento em geral, como da escola de Ceira em particular. Foi também realizada a apresentação das instalações, bem como dos respetivos coordenadores de departamento e assistentes administrativos e técnicos operacionais, que tinham sido sensibilizados para a importância dessa integração.

No âmbito da coordenação de diretores de turma e procurando a eficácia nesta função, tão importante na dinâmica de qualquer escola, realizámos reuniões preparatórias e a elaborámos documentos onde se detalharam todas as tarefas do cargo. Para além disso a comunicação permanente, tanto presencial, como

através de correio eletrónico, permitiu sempre o pronto esclarecimento das dúvidas que foram surgindo.

Todavia, e cientes da que se tratava de um processo contínuo, procurámos, ao longo no ano letivo, estar sempre presentes para colmatar falhas que entretanto fossem surgindo.

3.6. Recursos Humanos – Pessoal Não Docente

A criação do novo agrupamento implicou que a maior parte dos serviços estivesse centralizado na Escola sede.

O AECS possui um corpo de pessoal não docente de excelente qualidade que potencia todo o trabalho do corpo docente.

Os assistentes operacionais da escola Básica 2,3 de Ceira, recursos sob a minha alçada enquanto assessor daquela escola, foram sensibilizados para a importância de rapidamente conhecerem a nova dinâmica do novo agrupamento, muito mais vasto em termos geográficos e demográficos, de forma a ser mais fácil a sua integração

Para tal foram efetuadas reuniões onde foram definidas funções específicas relativamente ao contato permanente com os serviços administrativos situados na escola sede e definidos critérios de escolha de pessoal para possíveis substituições noutras escolas. Para que se mantivesse a eficácia do sistema foi acordado entre todos que o anterior coordenador dos assistentes operacionais mantivesse as suas funções apesar de oficialmente o coordenador de todos os assistentes operacionais estar na escola sede.

Ao longo do ano letivo foram efetuadas reuniões de avaliação quer com os membros da direção como com todos os assistentes operacionais que proporcionaram ajustes nos procedimentos e melhoria do processo.

3.7. Recursos Materiais

Sendo o AECS distribuído por várias unidades de ensino os recursos materiais de que dispõe para a concretização do seu projeto educativo são também diversos. Existem edifícios relativamente novos e arquitetonicamente bem concebidos, que proporcionam um bom ambiente educativo, e outros a necessitarem de obras urgentes para colmatar problemas também eles urgentes. Todavia, é preocupação da direção que todas elas estejam apetrechadas com o material necessário para que possa ser efetuado um trabalho considerado de qualidade.

Também no que diz respeito aos recursos materiais existentes para as atividades letivas e não letivas da área da educação física e desporto elas são diferentes de escola para escola. A Escola Dra. Maria Alice Gouveia possui um pavilhão desportivo coberto com uma nave principal e um pavilhão de ginástica completamente equipada e servida por balneários. Possui ainda um espaço polidesportivo descoberto servido também por balneários independentes dos primeiros. Estas condições permitem o cumprimento integral do programa de educação física emanado pelo Ministério da Educação.

A Escola Básica 2,3 de Ceira é servida por um espaço polidesportivo descoberto com balneários. Esta escola não possui um pavilhão desportivo coberto. Algumas aulas de educação física nesta escola são ainda lecionadas numa sala de aulas ampla (dança) e na sala de alunos que é contígua ao bar dos alunos. Apesar destas limitações a escola está bem apetrechada do material necessário para a leção da maioria dos conteúdos de forma aceitável. Todavia, na modalidade de ginástica desportiva, e porque só existe um *bock* e um plinto de caixas, não se lecionam alguns conteúdos de ginástica de aparelho, nomeadamente paralelas, barra fixa e minitrampolim. Este facto é colmatado com saltos no trampolim *reuther* e mais aulas de ginástica no solo e acrobática.

3.8. Resultados académicos e Sociais

Os resultados académicos são bastantes valorizados por toda a comunidade escolar. Os bons resultados são permanentemente valorizados havendo momentos de análise crítica dos responsáveis tentando sempre melhorar. É ainda atribuído no final do ano um prémio de mérito com o objetivo de premiar os bons resultados académicos utilizando como critério os resultados da avaliação Interna e avaliação Externa. De referir que os alunos globalmente obtiveram bons resultados, com uma taxa de transição/aprovação elevada e com classificações médias nos exames nacionais acima da média nacional.

De forma geral existe uma grande motivação no desenvolvimento das várias atividades e projetos existentes quer por parte do corpo docente e não docente como dos pais e encarregados de educação. O acompanhamento a nível familiar é o adequado, havendo uma cultura de participação dos pais e EE na vida escolar dos filhos, tanto nos contatos com os diretores de turma, como na proposta de atividades e na sua participação.

Os alunos participam na elaboração das regras a cumprir sendo a percentagem de medidas corretivas aplicadas no ano letivo passado de apenas 0,6%. A implementação destas medidas tem sido suficiente para a resolução dos problemas de indisciplina existentes.

Para além das atividades desenvolvidas no âmbito dos conteúdos das diferentes disciplinas foram desenvolvidas várias de cariz solidário, integrando instituições como a Liga Portuguesa contra o Cancro, AMI, Abraço, Fundação Portuguesa de Cardiologia, Cruz Vermelha Portuguesa, Cáritas, ADAV, Centro de Acolhimento João Paulo II, Banco Alimentar, FENACERCI, Proteção Civil de Coimbra, Associação das Cozinhas Económicas Rainha Santa Isabel, Centro Porta Amiga de Coimbra, Associação Portuguesa Amigos de Raoul Follereau e Associação Mãos Unidas Padre Damião.

O agrupamento fornece ainda suplementos alimentares, manuais escolares e a subsidiar na totalidade visitas de estudo a alunos sinalizados.

O acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar, de forma a tentar colmatar ou minimizar fragilidades, é uma prioridade.

O AECS tem também vários protocolos e projetos com instituições de vários setores que ajudam a dinamizar e valorizar a prática letiva e a formação dos nossos jovens. São exemplo disso os protocolos com a PSP, APCC, APPACDM, Olhar 21, Universidade de Coimbra, AAC, Conservatório de Música, Cáritas. Existe ainda uma grande cultura de trazer à escola convidados de várias áreas para palestras que, para além de terem como público alunos professores e funcionários, podem ainda contar com a presença de EE, os quais muitas vezes são também os dinamizadores.

Fruto da atividade descrita anteriormente, os resultados obtidos nos últimos inquéritos aplicados aos alunos, pais e EE, pessoal docente e não docente, no âmbito da avaliação interna, verificou-se o bom grau de satisfação e reconhecimento de todos em relação ao trabalho desenvolvido no AECS.

3.9. Serviço Educativo

3.9.1 Planeamento e Articulação

No que diz respeito ao planeamento e articulação do currículo o agrupamento esteve, no presente ano letivo, a iniciar uma nova fase. A existência de práticas diferentes entre os dois agrupamentos, fruto de comunidades educativas diferentes, obrigou a uma paragem e reflexão. Criou-se uma nova estrutura de articulação que em alguns aspetos apenas se colocou em prática no início do 2º período. Foi definida uma estrutura que possibilitou a articulação vertical e horizontal entre ciclos, anos e disciplinas. Nesta estrutura são realizadas várias tarefas: elencados os domínios e competências prioritárias a privilegiar em cada nível/ciclo de ensino; feita a seleção/produção de materiais pedagógicos (planificações e gestão curricular, testes diagnósticos, instrumentos de avaliação comuns, grelhas de observação, matrizes e fichas de avaliação); realizada a construção e partilha de materiais didáticos; verificação periódica do cumprimento das planificações; análise dos dados estatísticos da avaliação dos alunos por período, de final de ano letivo, a nível global e, exaustivamente, a nível das disciplinas, por ciclo e ano de escolaridade; análise comparada dos resultados e apresentação de estratégias de melhoria (adoção de medidas de reforço) e ainda a reflexão sobre práticas educativas. Tal como anteriormente

referido esta forma de atuação permitiu que no atual ano letivo, os alunos tivessem obtido globalmente bons resultados académicos e sociais.

3.9.2 Práticas de ensino

As práticas de ensino existentes no agrupamento visam fundamentalmente que os alunos sejam críticos, interventivos, capazes de tomar decisões, responsáveis, solidários respeitadores das diferenças, capazes de partilhar culturas e saberes, respeitadores de regras estabelecidas, com uma cultura virada para a saúde e preservação do ambiente (segurança e prevenção), capazes de valorizar o trabalho e o esforço pessoal. Desta forma são as seguintes as metas no âmbito formativo proposto no projeto educativo: Aquisição e métodos e técnicas de estudo, segurança na internet, educação para a saúde/educação sexual, educação para a cidadania/valores, educação para a saúde/alimentação saudável, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo, educação desportiva. Para tal existem influências de várias linhas pedagógicas assentes nas capacidades e ritmos de aprendizagem dos alunos existindo uma grande preocupação no encaminhamento rápido e adequado para os apoios necessários e possíveis, incentivando e exigindo a melhoria dos desempenhos. São, também fomentadas metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens que são processadas através de ensino experimental das ciências do pré-escolar ao 3ºCEB, tecnologias da Web, trabalho colaborativo com as Bibliotecas Escolares no âmbito da pesquisa da informação e elaboração de trabalhos.

As atividades artísticas e desportivas fazem parte da componente curricular e não curricular dos alunos, sendo muito valorizados. São exemplo dessa prática os clubes de Teatro, Música, Artes, a oferta educativa de dança e música, as várias modalidades desportivas desenvolvidas no âmbito do projeto do desporto escolar, a realização de exposições, a participação em projetos e concursos variados e, ainda, a realização de espetáculos publicitados e abertos à cidade.

3.9.3 Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

A monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens são feitas através da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, sendo os critérios, os instrumentos de avaliação e a gestão anual do programa, elaborados e aferidos em cada departamento, e aprovados em Conselho Pedagógico. É também em reunião de departamento e ainda em reunião de conselho de turma feita a monitorização interna do desenvolvimento do currículo, onde os docentes asseguram o acompanhamento regular das planificações e da avaliação dos alunos, detetando e atuando diretamente na resolução de situações problemáticas e de eventuais dificuldades.

A avaliação da eficácia das medidas de apoio educativo é feita nas reuniões de conselho de turma, sendo também alvo de levantamento estatístico no final de cada período. Na grande maioria dos casos são consideradas de sucesso pois existe a preocupação dessas medidas irem sendo adaptadas e adequadas às necessidades que se vão revelando.

3.10 Liderança e Gestão

3.10.1 Liderança

De acordo com o artigo 18º e 19º do decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril a direção do AECS possui um diretor, um subdiretor e dois adjuntos. De acordo ainda com o 30º artigo do mesmo decreto-lei o diretor possui para seu apoio dois assessores.

O Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Agrupamento, o Plano de Intervenção e o Regulamento Interno que foram aprovados pelo Conselho Geral, definem a missão, os objetivos e os valores que servem de guia ao trabalho de toda a comunidade e que, em momento algum, devem deixar de estar presentes na liderança do agrupamento, feita pela direção. No ano letivo 2013/2014, por ter sido ano de concurso e existirem no agrupamento muitos elementos novos no corpo docente, este trabalho requereu uma maior atenção. Desde o primeiro dia foram feitas, pela direção e por equipas de professores, atividades de boas vindas e de acompanhamento a pais, alunos e professores de forma a facilitar uma cultura de identificação com o AECS. A divulgação de práticas através da

página da escola, das várias plataformas de comunicação direcionada para pais, alunos ou para o público em geral e, ainda, do canal de televisão da MEO Kanal, ajudaram e ajudam a fomentar o sentimento de pertença. A grande disponibilidade dos elementos da direção para atendimentos das várias solicitações cria uma ligação de proximidade que facilita e enriquece o relacionamento pretendido. É muitas vezes através destas ligações que a direção tem possibilidade de agradecer e valorizar aqueles com quem tem um trabalho mais próximo, como é o caso das lideranças intermédias. Esta valorização é também partilhada em cerimónias existentes na escola ou ainda através de louvores aprovados nos órgãos competentes.

Sendo o AECS um agrupamento muito envolvido com toda a comunidade educativa é fundamental o trabalho da direção na ligação e dinamização entre todos. Para além dos vários projetos e protocolos existentes e já referidos, a direção tem tido também a preocupação de proporcionar novas e diferentes aprendizagens de ensino, destacando o projeto “Comenius”, que tem envolvido a escola.

A abertura do AECS para lá do horário letivo, uma alternativa de apoio bastante valorizada pelas famílias, é uma prática de muitos anos, permite também a grupos ou instituições sem capacidade financeira, a possibilidade de desenvolverem atividades suas em espaços e condições de qualidade.

A ligação da direção a outros agrupamentos é feita de forma formal em reuniões de trabalho, mas muitas vezes realizadas de forma informal, através de pequenos encontros ou até telefonicamente possibilitando troca de experiências e conhecimentos de práticas enriquecedoras para todos os envolvidos.

É também preocupação da direção fomentar uma cultura de responsabilização, distribuição de tarefas e de trabalho de equipa, mas também de alguma autonomia. Consideramos ser possível desta forma motivar as pessoas facilitando também a gestão de conflitos entre pares ou interpares.

O bom conhecimento que a direção tem do AECS e do meio que o envolve facilita a mobilização dos recursos existentes.

3.10.2 Gestão

A gestão das práticas e afetação de recursos assim como a constituição dos grupos/turmas e a elaboração de horários é feita sob orientação da direção do AECS, com diretrizes emanadas do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, mas também em sugestões dadas por docentes, funcionários e ainda pelos Encarregados de Educação através das suas associações de pais. Os critérios e as orientações, base a todo este trabalho, são divulgados a toda a comunidade através da página da escola ou através da afixação nos locais adequados.

A direção procura fazer a identificação das necessidades de formação tanto para o pessoal docente como para o pessoal não docente, através de reuniões ou inquéritos, incentivando para a sua participação nas ações de formação (internas e externas). As formações acrescidas, geradoras de novas competências e conhecimentos, possibilitam o desempenho de novas funções, valorizadas na avaliação do desempenho, a qual é feita de acordo com a legislação em vigor.

Fundamental na harmonia de toda a prática e processos referidos é a existência de canais de comunicação interna e externa céleres e práticos. Nesta área tem sido feito algum investimento financeiro e humano. Assim, o agrupamento para além das tradicionais formas de comunicação, o AECS, dispõe de algumas plataformas de comunicação, as quais têm tido uma boa aprovação dos envolvidos é o caso da Plataforma weduc, Blogues das BE e PES, “Facebook” do agrupamento, e-mails, página web do AECS.

3.11 Autoavaliação e Melhoria

É preocupação da direção, tanto a implementação de ações de melhoria, como a sua monitorização e avaliação. Este trabalho é feito semanalmente nas reuniões da direção, nas reuniões com os coordenadores de escola, no Conselho Pedagógico, no Conselho Geral e com a coordenação das Associações de Pais. Mas de uma forma informal este acompanhamento e o feedback dos envolvidos, é feito no dia-a-dia nos diferentes espaços da escola. Esta forma informal de avaliação é por vezes muito mais célere, possibilitando reajustes imediatos. Existe também uma grande abertura de todos para com a direção, possibilitando

uma abordagem direta sobre os assuntos. Paralelamente, o AECS promove a sua avaliação interna através de uma equipa própria, constituída por docentes.

3.12 Considerações Finais

Tratando-se de um agrupamento de escolas recente com muitas unidades de ensino, com agregados familiares bastante diversificados, com pessoal docente na sua maioria do quadro, mas também com entrada de novos docentes de outras categorias e com recursos materiais diversificados, consideramos que o trabalho desenvolvido, nas diferentes áreas que compõem um agrupamento, permitiu que os alunos tivessem obtido globalmente bons resultados, com uma taxa de transição/aprovação elevada e com classificações médias nos exames nacionais acima da média nacional.

Face à estabilidade do corpo docente do grupo de educação física tem-se verificado consistência no trabalho realizado existindo, como consequência, bons resultados em termos gerais. O insucesso é residual e é elevada a adesão dos alunos à disciplina e às atividades extracurriculares promovidas pelo grupo. É importante também salientar que os resultados obtidos nos últimos inquéritos aplicados aos alunos, pais e EE, pessoal docente e não docente, no âmbito da avaliação interna, indicaram um elevado grau de satisfação e reconhecimento de todos em relação ao trabalho desenvolvido no AECS.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

4.1. Introdução

Tal como referido anteriormente as instituições de ensino em Portugal regem-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 outubro, Lei 115/ 97 de 19 Setembro, Lei 49/2005 de 30 Agosto, Lei 85/2009 de 27 Agosto), no qual se estabelece o quadro geral do sistema educativo, bem como um conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito à educação. Este exprime-se pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade e que se desenvolve segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

A lei 51/ 2012 de 5 de Setembro aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

A partir destas Leis os Agrupamentos de Escolas Agrupadas ou não Agrupadas constroem os principais documentos orientadores para a concretização do direito à educação, nomeadamente o seu Projeto Educativo e o Regulamento Interno.

Nesse contexto, e no que me diz respeito, a direção da AECS propôs-me para o ano letivo 2013-14 as funções: de professor de educação física de três turmas (5ºAC e 9º C e 9º AC); de professor de Atletismo, no âmbito do projeto do Desporto Escolar; de diretor de turma; de assessor da direção para a Escola Básica 2,3 de Ceira e de coordenador de diretores de turma. As três primeiras estão integradas na componente letiva e as duas últimas na componente não letiva. Estas funções estão legisladas e devidamente regulamentadas e são alvo de avaliação de acordo com o decreto-lei 240/ 2001 de 30 de agosto, que define em quatro dimensões o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário. São elas a dimensão profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do ensino-

aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

4.2. Atividade Docente de Educação Física e de desporto Escolar no Ano Letivo 2013-2014

4.2.1. Na Educação Física

Ao longo da minha carreira, e o presente ano letivo não é exceção, procurei através da minha ação contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade. Neste sentido, sempre tive como preocupação planificar de forma cuidada todas as ações educativas.

Do planeamento anual ao plano de aula

O plano anual, entendido como o “primeiro passo de planeamento e preparação do ensino, traduzindo, sobretudo, a compreensão dos objetivos pretendidos, bem como as reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo” (Bento, 1987, p 58), foi efetuado, em sede de departamento. Deste modo, o planeamento anual dos conteúdos teve por base os programas de educação física emanados pelo ministério da educação e procurou obedecer a uma lógica sequencial entre anos de escolaridade e ciclos de ensino.

A caracterização das turmas que se lecionam é o primeiro passo para a construção de todo o planeamento. A título de exemplo reporto-me à turma AC do 5º ano de escolaridade, que era constituída por vinte alunos, 13 raparigas e 7 rapazes, com uma idade média de 9,75 anos. Quatro dos alunos eram subsidiados pela ação social escolar. Duas das alunas eram órfãos de pai, 4 alunos eram filhos de pais divorciados. Um aluno tinha problemas de audição e outros dois alunos tinham necessidades educativas especiais com Programas Educativos Individuais (Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro). Um destes

alunos possuía inicialmente um currículo específico individual mas, fruto de uma nova avaliação psicológica, foi decidido na reunião de avaliação do 2º período que o aluno deixasse de usufruir de um currículo específico individual passando a usufruir de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, Adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio. O outro aluno que tinha um PEI obteve ao longo do ano apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio. De realçar que este aluno por volta dos três anos de idade, foi-lhe diagnosticada uma encefalopatia epiléptica grave e rara, encefalite de Rasmussen. Esta doença afetou progressivamente a funcionalidade do aluno, sobretudo na parte direita do corpo, tornando-se incapacitante a vários níveis: motricidade global e fina, autonomia pessoal e aprendizagens escolares em geral. Em setembro de 2009 foi submetido a uma intervenção cirúrgica, hemisferectomia, da qual resultaram sequelas neurológicas graves, nomeadamente afasia; alterações em vários domínios, como a memória, função executiva e competências visuoespaciais; hemiparesia direita, ou seja, a redução da atividade motora, sensorial e funcional, que obrigou a algumas adequações curriculares e adequações no processo de avaliação em algumas modalidades desportivas, nomeadamente na ginástica no solo e modalidades com bola, mais especificamente nos jogos pré-desportivos.

Este conjunto de informações permitiu uma tomada de decisão mais adequada relativamente à distribuição de conteúdos ao longo do ano letivo. Assim, não obstante as decisões coletivas foi da responsabilidade individual de cada um dos professores a definição das estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos planificados, bem como a sua distribuição ao longo dos períodos em função dos espaços a ocupar semanalmente, das condições climatéricas e da avaliação diagnóstica efetuada. Existiu, porém, em função dos níveis de ensino atribuído a cada um dos professores, a preocupação, entre estes, de harmonizar a distribuição dos conteúdos (dar os mesmos conteúdos em determinado período) e a utilização de algumas estratégias potenciadoras de melhores resultados.

No que diz respeito às turmas da minha responsabilidade a distribuição destes conteúdos/modalidades foi feita da forma que está exemplificada na tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição dos conteúdos ao longo do ano para a turma AC do 5º ano de escolaridade

CONTEÚDOS	Nº blocos de 45 minutos	Nº blocos de 45 minutos	Nº blocos de 45 minutos	Total
Apresentação	1			
Autoavaliação	1	1	1	3
Capacidades físicas: resistência, Força, flexibilidade e velocidade;	a)	a)	a)	
Atletismo	6	6	6	18
Jogos pré-desportivos	6	4	2	12
Futebol	8	4	2	14
Basquetebol	5			5
Voleibol		6		6
Ginástica de Solo	6	6	4	16
Ginástica de Aparelhos	6	6	4	16
Patinagem		4		4
Aulas de Reserva	1	1		2
a) As capacidades físicas serão desenvolvidas em todas as aulas				
TOTAL	40	38	19	97

De acordo com o Decreto-lei 139/2012 de 5 de Julho, e também em sede de departamento, foram elaboradas fichas de registo para a avaliação diagnóstica de cada um dos conteúdos considerados fundamentais. Esta avaliação, que foi sempre realizada no início de cada unidade didática, visou fundamentar as estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem proposto, este também foi alvo de uma avaliação. Ainda de acordo com o Decreto-lei 139/2012 de 5 de Julho, para além da avaliação diagnóstica anteriormente referida, a avaliação formativa deve assumir um carácter contínuo e sistemático, recorrendo, para isso,

a instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. Por sua vez a avaliação sumativa traduziu-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e incluiu a avaliação sumativa interna (De acordo com o Decreto-lei 139/2012 de 5 de Julho ainda se prevê a avaliação sumativa externa somente para as disciplinas de Português e Matemática). A construção dos instrumentos para a recolha de informação da avaliação formativa e sumativa ficou ao critério de cada um dos professores devendo, contudo, estar de acordo com os critérios de avaliação definidos em sede de departamento e aprovados em Conselho Pedagógico (ver anexo 5).

Tabela 8 – Resultados da avaliação diagnóstica aos alunos da turma AC do 5º ano de escolaridade

CONTEÚDOS	Introdutório (Nº alunos)	Elementar (Nº alunos)	Avançado (Nº alunos)
Atletismo	10	10	0
Futebol	13	7	0
Basquetebol	17	3	0
Voleibol	20	0	0
Solo	15	5	0

Em função da caracterização geral e avaliação diagnóstica dos alunos foram construídas unidades didáticas que, como advoga Bento (1987, p.65) “são partes essenciais do programa de uma disciplina e que constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino-aprendizagem”. Deste nível de planificação resultaram os planos de aula, nos quais, efetivamente, se concretizou a relação entre mim (professor) e os alunos, proporcionando, ou

não, a aprendizagem dos conteúdos planificados. Com efeito “a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Bento, 1987, p.88). Neste entendimento, o plano de aula assumiu sempre uma elevada relevância pelo seu contributo e impacto no processo de ensino-aprendizagem, pois é através da sua aplicação que permite a concretização do planeamento mental do professor.

Atendendo a este enquadramento tentei sempre que o plano de aula fosse um instrumento objetivo e de fácil consulta e interpretação, perspetivando a evolução e aprendizagem dos alunos. Assim, incorporei na sua estrutura elementos de identificação geral, como a turma a que se destina, o espaço da aula para o qual foi planeado, bem como a data e hora da aula prevista, o número de aula e número da aula da unidade didática correspondente, duração da mesma e número de alunos previstos. Integrando ainda dados relativos à modalidade abordada, objetivos da aula, função didática, bem como os recursos materiais necessários com a definição de três momentos articulados de forma coerente, sendo estes definidos por parte inicial, fundamental e final. Cada uma destas partes é indissociável das outras, assumindo uma importância e objetivos diferenciados na condução e concretização do processo ensino-aprendizagem.

A estrutura do plano contemplava ainda o tempo total e parcial de cada tarefa, os objetivos que se pretendiam alcançar e os conteúdos abordados, com a descrição da tarefa e o sistema de organização (podendo incluir meios gráficos auxiliares). Os critérios de êxito e componentes críticas inerentes à concretização da tarefa também faziam parte desta estrutura.

A intervenção

O Espetro dos Estilos de Ensino, proposto por Mosston e Ashworth (1985), é composto por um conjunto de estilos de ensino que se complementam e estimulam diferentes vetores de desenvolvimento (físico-motor, cognitivo, social, emocional, ético). Estes estão colocados à disposição do professor para o ensino da Educação Física. É da responsabilidade do professor mobilizar o estilo de ensino mais adequado à sua turma, em geral, e a cada aluno, em particular,

de forma a promover um processo de ensino-aprendizagem coerente, profícuo e que permita o alcance dos objetivos estabelecidos.

Assim, e em função das características das turmas que tenho acompanhado ao longo dos anos, das modalidades e conteúdos a abordar, dos locais onde leciono e do material à minha disposição, tenho utilizado variados estilos de ensino. Por exemplo para turmas mais complexas ao nível da disciplina (Ex. CEF, PIEF) o estilo mais preponderante é o ensino por comando (Mosston e Ashworth, 1985), em que o professor define as tarefas a realizar, a ordem de execução, bem como o tempo de realização. A orientação é nitidamente do professor, para o aluno. Os alunos seguem as ordens do professor e desempenham as tarefas em função do prescrito pelo professor. O propósito do presente estilo de ensino é o de promover aprendizagens das tarefas, num curto período de tempo. Nesta tipologia de turmas (com problemas comportamentais), também utilizo o estilo de ensino por tarefa. Este estilo possibilita ao professor o fornecimento de *feedback* individualizado, através da concessão de tempo de prática individual ao aluno.

Para turmas heterógenas e com alunos com necessidades de aquisição de conhecimentos e skills básicos (como por exemplo a turma anteriormente caracterizada e com alunos com NEE), usualmente utilizo estilos de ensino diferentes na mesma aula. Emparelho alunos com maior nível de proficiência e utilizo o estilo de ensino recíproco, os alunos trabalham geralmente em pares, em que um dos alunos executa a tarefa (executante) e o outro observa o seu desempenho e fornece *feedback* (observador), de acordo com critérios selecionados pelo professor. Após terminar a tarefa, os alunos trocam de funções. Neste estilo verifica-se a transferência de decisões para os alunos, mais concretamente ao nível do *feedback*. Este estilo de ensino permite maior socialização entre alunos e uma participação mais ativa no processo de aprendizagem. Este estilo também permite ao professor estar mais disponível, para utilizar nos casos de menor proficiência outros estilos de ensino, nomeadamente o estilo de ensino por tarefa anteriormente descrito.

Para turmas mais evoluídas, quer nos conteúdos a abordar como ao nível comportamental, procuro impelir os alunos a tomar decisões adicionais que

evocam o processo de descoberta do seu próprio conhecimento. Para tal utilizo o estilo de ensino descoberta guiada, proposto também por Mosston e Ashworth (1985), tentando levar os alunos a descobrir um conceito, respondendo a um conjunto de questões lançadas sequencialmente pelo professor.

Tenho a noção que globalmente a minha intervenção enquanto professor de educação física tem sido profícua. Tenho todavia a noção que em determinados momentos não fui eficaz de concretizar os objetivos propostos.

Apesar da disciplina de educação física proporcionar uma ação abrangente na formação dos alunos, de ter planeado, organizado e realizado as atividades educativas, bem como gerido o processo ensino-aprendizagem no âmbito dos programas definidos pelo Ministério da Educação, e de ter procurado, sempre que possível, adotar mecanismos de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades dos meus alunos, reconheço que nem sempre consegui criar as condições necessárias para que isso acontecesse de forma plena. A gestão das inúmeras variáveis que caracterizam os alunos, aliado aos inúmeros procedimentos burocráticos inerentes à função docente e a sua conciliação com a vida familiar tornou, em alguns momentos, difícil a concretização do objetivo anteriormente descrito.

4.2.2. No Desporto Escolar

Ao longo da minha atividade docente sempre procurei efetuar a ligação das atividades realizadas no âmbito da educação física com o desporto escolar. Ao longo dos anos tenho vindo a desenvolver clubes de atletismo, em que procuro aprofundar as condições para a prática desportiva regular desta modalidade em meio escolar, como estratégia de promoção do sucesso educativo e de estilos de vida saudáveis, tal como se preconiza no projeto do desporto escolar emanado pelo ministério da educação.

Em todos os escalões etários (dos 10 ao 15 anos de idade) sempre tentei abordar a prática desta modalidade de forma jogada, porquanto considero que notoriamente contribui para uma maior motivação dos alunos. Naturalmente que nos escalões etários mais elevados pontualmente foram utilizados treinos mais específicos. O método utilizado resultou em bons resultados desportivos, uma

vez que foram vários os campeões regionais, um campeão nacional, e equipas que disputam sempre os primeiros lugares nos respetivos campeonatos, aliado ao gosto pela escola que representam. De salientar, contudo, que pelo facto de os alunos saírem do agrupamento aos 14/15 anos, e por ser esta a idade ideal para o início da especialização nesta modalidade, a possibilidade de se conseguirem melhores resultados fica assim limitada.

Mesmo assim foram muitos os alunos que tendo iniciado a prática desta modalidade no clube de desporto escolar, ingressaram posteriormente em clubes federados, garantindo, desta forma, os objetivos gerais do programa do desporto escolar.

No ano letivo 2012-2013, um grupo de alunos que acompanhei ao longo de 5 anos e que produziram excelentes resultados deixou o agrupamento para ingressar no 10º ano de escolaridade.

No ano letivo 2013-2014 deu-se início a um novo ciclo com a integração de novos alunos do 5º e 6º ano de escolaridade. Todavia estes alunos começaram já a apresentar bons resultados nos respetivos campeonatos.

4.3. Diretor de turma

Tal como estipulado no ponto 2 do artigo 7º da Portaria nº 242/2012 de 10 de agosto, as competências deste cargo estão fixadas no regulamento interno do AECS.

Pelas relações complexas e decisivas que se estabelecem com os alunos e encarregados de educação sempre considerei o cargo de diretor de turma como uma das funções mais importantes numa escola. Desta forma, sempre procurei assegurar uma boa articulação entre os professores da turma, os alunos e os pais e encarregados de educação. É meu entendimento que quanto melhor for esta articulação melhor será o processo ensino-aprendizagem.

A atividade de diretor de turma AC do 5º ano de escolaridade do ano letivo 2013/2014 iniciou-se com a a caracterização da turma em resultado de uma análise exaustiva de todos os processos dos alunos. Partindo desta caracterização o conselho de turma pode conhecer com clareza a situação da turma e identificar as características específicas dos alunos que deveriam ser

tidas em conta no processo de ensino-aprendizagem e, assim, planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula. Partindo dessa caracterização os professores puderam ainda identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respetivos serviços técnico pedagógicos e assegurando a adequação do currículo às características específicas dos alunos, pelo estabelecimento de prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas. Permitiu ainda que se adotassem estratégias de diferenciação pedagógica, que favorecessem as aprendizagens dos alunos, concebessem e delineassem atividades em complemento do currículo proposto e se preparasse a informação adequada, a disponibilizar aos pais/encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

Tendo a maioria dos alunos da minha direção de turma métodos de estudo rudimentares e portanto um grau de autonomia reduzido, e a maioria dos Encarregados de Educação com um nível de escolaridade baixo, procurei, no início do ano letivo, sensibilizá-los para a importância de acompanharem permanentemente o estudo dos seus educandos. Para o efeito foram realizadas reuniões individuais e coletivas onde foram definidas e consolidadas estratégias comuns de atuação, tendo entregado alguma documentação orientadora para uma maior eficácia desse acompanhamento. Foram também eleitos, em reunião para o efeito e de acordo com o artigo 44º, do decreto-lei 137/ 2012 de 2 de Julho, dois representantes de todos os encarregados de educação.

Houve também a preocupação de analisar com os alunos o regulamento interno do agrupamento, muito particularmente os direitos e os deveres consagrados nesse documento, no sentido de os sensibilizar para a importância da atividade escolar.

A par destas ações, e em colaboração com os docentes do conselho de turma, procedi à coordenação da adequação das atividades, (curriculares e extracurriculares) conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno.

Do trabalho desenvolvido pelo conselho de turma, e em colaboração com os representantes dos encarregados de educação, foi construído o Plano da Turma (Termo de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012, que estabeleceu a nova reorganização curricular do ensino básico e secundário e que supostamente substituiu o antigo Projeto Curricular de Turma (PCT) legislado pelo decreto lei nº 6/2001 e que entretanto com a publicação do referido Decreto-Lei n.º 139/2012, o PCT deixou de se constituir como documento necessário à estratégia de concretização e desenvolvimento dos currículos – No AECS se designa por Plano Anual da Turma – PAT).

O desenvolvimento do PAT, implicou, de igual forma, uma promoção da comunicação entre todos os intervenientes, bem como formas de trabalho cooperativo entre os professores e uma articulação das atividades da turma com os pais/encarregados de educação - a sua participação foi promovida em reuniões efetuadas para o efeito.

Organizei, acompanhei e avaliei as atividades desenvolvidas com os alunos no âmbito do PAT, garantindo a informação atualizada junto dos pais/encarregados de educação sobre aproveitamento, comportamento e faltas, no horário semanal estipulado para o efeito, ou noutros horários de acordo com a disponibilidade das duas partes.

No meio e final de cada período foram efetuadas reuniões onde foram discutidas as avaliações individuais dos alunos (Avaliação Intercalar e Avaliação de final de período – Nestas reuniões os encarregados não puderam estar presentes de acordo com o estipulado no ponto 3 do artigo 44º do decreto-lei 137/2012 de 2 de julho).

Nas reuniões de avaliação foi feita uma análise do trabalho desenvolvido pelos alunos e como medidas de promoção do sucesso escolar, a todos os alunos que apresentaram problemas de aproveitamento, foram aplicados planos de acompanhamento pedagógico individual, contendo estratégias de recuperação que contribuíram para a maioria dos casos para colmatar as insuficiências detetadas (De acordo com o artigo 20º do despacho normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro), bem como a proposta de alunos para apoio educativo. Na reunião de avaliação das férias da páscoa foi elaborada uma síntese da eficácia dos

Planos de Atividades de Acompanhamento Pedagógico, tal como prevê o Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro.

Nas reuniões de avaliação do terceiro período foi efetuada uma análise final relativamente à eficácia das medidas desenvolvidas nos Planos de Atividades de Acompanhamento Pedagógico.

Tentei, de igual forma, coordenar o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador e respeitador da legislação em vigor (artigo 24º do Decreto – Lei 139 de 2012 – Modalidades de Avaliação). Para tal, nas reuniões de avaliação, tentei sempre verificar o integral cumprimento dos conteúdos propostos por todas as disciplinas, bem como dos seus critérios de avaliação, que foram aprovados em reunião do conselho pedagógico do agrupamento no dia 9 de Setembro de 2013,

Após todos os conselhos de turma de avaliação reuni com todos os encarregados de educação dando-lhes conhecimento de todas as informações resultantes destas reuniões, tendo ainda entregue a cada uma fotocópia da ficha de avaliação dos alunos.

A presença na minha turma de dois alunos ao abrigo do decreto-lei 3/ 2008 de 7 de Janeiro implicou uma grande coordenação entre o diretor de turma, o grupo de educação especial e os respetivos encarregados de educação.

Este decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré – escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Tem como objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida

profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas. Para cada um destes dois alunos efetuaram-se Programas Educativos Individuais (PEI), que foram aprovados em conselho pedagógico e homologados pela diretora, sendo o diretor de turma (eu) o responsável pela sua coordenação. Neles constava a identificação do aluno/ dados pessoais, o seu percurso escolar (ano letivo/escola; medidas educativas aplicadas e grau de eficácia das mesmas), os antecedentes relevantes (aspetos do contexto socioeconómico, do agregado familiar; dados clínicos; outros), o perfil de funcionalidade do aluno (por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, explicitando os principais indicadores de funcionalidade, com identificação dos fatores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciaram de forma positiva – facilitadores ou negativa – barreiras, o desempenho do aluno), as adequações no processo de ensino-aprendizagem e a especificação das medidas educativas, com a discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir, as estratégias e os recursos humanos e materiais a utilizar, o nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola e respetiva distribuição horária das atividades previstas e a avaliação do processo de implementação do PEI. Destes programas ainda constam as estratégias a aplicar por cada um dos professores do conselho de turma e as adequações no processo de avaliação.

Todos estes programas foram avaliados no final do ano letivo pelo conselho de turma, tendo ambos sido considerados eficazes nos objetivos a que se propuseram.

Durante o ano letivo organizei os processos individuais dos alunos e mantive-os permanentemente atualizados. Fiz ainda ao longo do ano o registo de assiduidade dos alunos em todas as disciplinas, mantendo os encarregados de educação informados de acordo com a secção IV da lei 51/2012 de 5 de setembro – dever da assiduidade e efeitos da ultrapassagem dos limites de faltas.

No final do ano apresentei à direção um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido. Considerei positiva a prestação do meu cargo enquanto diretor de

turma. Preparei, em conjunto com os outros elementos do Conselho de turma, os alunos para a sua transição para um ano final de ciclo onde serão sujeitos a uma avaliação externa. No exercício da função tentei sempre sensibilizar os alunos e encarregados de educação para a importância do trabalho árduo visando o sucesso nas atividades escolares e procurei permanentemente estar atento a problemas que pudessem comprometer esse sucesso.

Apesar desse esforço foi difícil sensibilizar algumas famílias para esse desígnio, existindo, em alguns casos, alguma negligência no acompanhamento dos educandos nas tarefas escolares, comprometendo o sucesso de 4 alunos da turma.

4.4. Coordenação de Diretores de Turma do 2º Ciclo

Enquanto coordenador de diretores de turma do 2º ciclo, procurei coordenar a ação dos diretores de turma do 2º ciclo, articulando estratégias e procedimentos, e tentando garantir as competências do respetivo conselho de diretores de turma a saber:

- A promoção da articulação das atividades das turmas;
- A análise de propostas dos conselhos de turma e submissão à apreciação do conselho pedagógico;
- A promoção da execução das orientações dos órgãos de administração e gestão;
- A promoção de estratégias de atuação junto dos pais e encarregados de educação;
- A promoção da interação entre escola e comunidade;
- A elaboração de propostas de orientações genéricas para a realização de visitas de estudo fora do circuito urbano;
- A planificação de atividades e projetos a desenvolver anualmente;
- A cooperação com outras estruturas de coordenação educativa e supervisão na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens;
- A dinamização e coordenação da realização de projetos interdisciplinares das turmas;

- A elaboração de propostas ao conselho pedagógico de ações de formação no domínio da orientação educativa e da coordenação das atividades da turma;
- A identificação das necessidades de formação no âmbito da direção de turma;
- A promoção da articulação das atividades das turmas de cada ano de escolaridade;
- A análise e reflexão sobre as práticas educativas e o seu contexto, tendo em atenção as linhas orientadoras do projeto educativo do agrupamento;
- A promoção e a troca de experiências e práticas pedagógicas entre os docentes do mesmo nível de ensino, das escolas do agrupamento.

Nesse sentido, e procurando garantir o descrito, em coordenação com o coordenador de diretores de turma do 3º ciclo, efetuaram-se periodicamente reuniões com todos os diretores de turma para que todos estivessem preparados e sintonizados relativamente à sua atividade nos respetivos conselhos de turma. Foram produzidos para o efeito, pelos dois coordenadores e de acordo com a legislação em vigor, todos os documentos que permitiram o desenvolvimento do trabalho dos diretores de turma de acordo com as deliberações dos órgãos de gestão.

Das reuniões do conselho de diretores de turma resultaram propostas de várias ordens que foram submetidas ao conselho pedagógico para serem aprovadas.

No final do ano letivo, e de acordo com o regulamento interno, apresentei à diretora um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Realço para finalizar que não foi difícil exercer este cargo devido à excelente coordenação efetuada pela direção, bem como a qualidade do trabalho desenvolvido pelos Diretores de Turma, que sempre colaboraram no desencadear dos procedimentos estabelecidos. Todavia a excessiva burocratização da função de Diretor de Turma, nomeadamente com a aplicação do decreto Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, provocou alguma dificuldade na ligação entre diretores de turma, professores de educação especial e o elemento da direção responsável pela Educação Especial.

4.5. Observações Finais

Para finalizar esta reflexão sobre a Realização da Prática Profissional refiro que da minha parte sempre existiu a preocupação de contribuir para uma reflexão profícua sobre todo o trabalho que realizei. Esses momentos aconteceram nas reuniões de direção, no conselho pedagógico, no departamento e nas reuniões do grupo disciplinar. Apesar do processo de criação do AECS ter originado, em alguns momentos, constrangimentos na uniformização de procedimentos, foi notório, por parte de todos os intervenientes, um esforço para a construção de uma organização mais eficaz, nomeadamente ao nível da renovação, atualização e pesquisa, suscetível de contribuir para um constante aperfeiçoamento pedagógico-didático. Essa organização mais eficaz permitiu também uma melhor cooperação entre os diferentes serviços de forma a detetar, por exemplo, a existência de casos de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais, procurando a resolução de problemas específicos e por consequência o sucesso dos mesmos.

Também a partilha dos conhecimentos adquiridos foi, em determinados momentos, difícil, mas após um período de adaptação à nova orgânica esta foi profícua e a sua utilização foi feita numa perspetiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade de educação e de ensino ministrado na Instituição.

Ao longo do tempo tive o cuidado de me atualizar e de aperfeiçoar os conhecimentos ligados às áreas específicas da intervenção no AECS. Desta forma, e dentro de uma perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente através de ações de formação, penso ter melhorado as minhas capacidades e competências para o exercício da função docente.

Também, neste âmbito, procurei desenvolver as minhas competências na área das novas tecnologias, tendo utilizado instrumentos informáticos que me permitiram estratégias de motivação adicional para os alunos, bem como gerir melhor o tempo disponível para as várias funções de que fui incumbido.

O saldo foi claramente positivo.

5. Experiência no trabalho e o estado de bem-estar dos professores num Agrupamento de Escolas

Resumo

As futuras gerações dependem de um ensino baseado em relações saudáveis. A compreensão do estado de bem-estar da classe docente pode ser muito útil para as tomadas de decisão dos órgãos dirigentes de forma a melhorar a eficiência individual e coletiva dos professores. Neste contexto, o objetivo central deste estudo foi caracterizar a perceção que os professores de um agrupamento de escolas têm sobre as escalas energia, experiência no local de trabalho, conciliação trabalho – família, envolvimento com o trabalho, satisfação no trabalho, sentimentos relacionados com o trabalho e características do seu trabalho. Adicionalmente, as diferentes escalas foram exploradas em função do sexo. O instrumento utilizado foi uma versão adaptada para português do questionário de Houldfort e Sauvé (2010). Foram inquiridos 64 professores de um agrupamento de escolas da zona de Coimbra, com uma média de idades 49,43 anos e um desvio padrão de 6,43. Para o tratamento dos dados recorreu-se a procedimentos de estatística descritiva – média, desvio padrão, valores máximo e mínimo, frequências relativas e absolutas – e estatística inferencial não paramétrica (Teste Mann-Whithney). Os dados indiciam que a maioria dos inquiridos (1) perceciona valores médios de energia; (2) experiencia de forma positiva o trabalho; (3) perceciona uma influência negativa das atividades profissionais na vida familiar mas que a vida familiar não influência de forma negativa a sua atividade laboral; (4) perceciona uma relação forte ou muito forte com a sua profissão e ao setor da educação, nomeadamente com os seus alunos e    sua equipa de trabalho; (5) está satisfeita com o tipo de trabalho que realiza e este corresponde aquilo que querem fazer na vida; (6) sente níveis relativamente elevados de fadiga associados ao trabalho; (7) sente-se incomodada com os problemas que possam surgir nas relações com os alunos; (8) sente níveis baixos de inc  modo na relação com os encarregados de educação; (9) perceciona um elevado nível de inc  modo relativamente    quantidade de tarefas administrativas associadas ao seu trabalho; e (10) Não emergiram diferenças significativas na forma como os professores e professoras percecionam a sua vida profissional na maioria das afirmações das escalas em análise.

Palavras-Chave: Bem-estar docente; Perceção Professores; Satisfação Profissional.

Abstract

Future generations depend on a process of teaching and learning based on healthy relationships. Understanding the state of teachers' well-being can be very useful for managerial decision making in order to improve teachers' individual and collective efficiency. The purpose of this study is to characterize how sixty-four ($M=49.43$, $sd=6.43$) teachers from a school in Coimbra feel about the following scales: (1) energy, (2) work experience, (3) work-life balance, (4) job involvement, (5) job satisfaction, (6) feelings related to work and (7) characteristics of your work. Additionally the different items were analyzed by gender. The data were collected using a questionnaire developed by Houldfort e Sauvé (2010) that was adapted to Portuguese. The statistical techniques employed were mean, SD, maximum and minimum values, relative and absolute frequencies and nonparametric inferential statistics (Mann-Whitney). The data indicate that most of the teachers (1) experience average values of energy; (2) feel positively about their work; (3) experience the negative influence of professional activities in family life but feel that family life does not influence negatively their labor activity; (4) feel a strong or very strong relationship with their profession and the education sector, particularly with their students and with their work team; (5) are satisfied with the work they do and that corresponds to what they want to do in life; (6) feel relatively high levels of fatigue due to work; (7) feel uncomfortable with the problems that might arise in relationships with students; (8) feel low levels of discomfort in the relationship with parents; (9) experience a high level of discomfort due to the amount of administrative work; and (10) There are no significant differences with regard to how men and women feel about their professional life in most of the statements in the different scales of the analysis.

Key-Words: Teachers Well-being; Teachers' Perception; Professional Satisfaction.

5.1. Introdução

As instituições de ensino em Portugal, ao longo dos últimos anos, têm sofrido alterações profundas que, de muitas formas, condicionaram o seu funcionamento, obrigando os seus recursos humanos a um esforço adicional, ultrapassando as funções para que foram contratados. Os cortes orçamentais a que o setor da educação esteve sujeita nos últimos anos, as agregações de várias escolas em mega agrupamentos, com aumento considerável do número de alunos nas escolas e por turma, bem como o aumento da heterogeneidade dos discentes, associado ao aumento de número de horas letivas a que os professores ficaram sujeitos e da carga burocrática, colocaram os docentes sob grande tensão. Acresce ao anteriormente referido as consecutivas alterações nas regras da carreira docente, nomeadamente nas condições de aposentação, a divisão da carreira docente em dois níveis (professor e professor titular)⁴, a criação de novos modelo de avaliação dos professores e a permanente alteração dos currículos dos diferentes níveis de ensino. O encerramento de escolas, a eliminação de postos de trabalho, o aumento considerável de impostos que levam à considerável diminuição dos salários líquidos, o fraco reconhecimento social, entre outras variáveis também contribuíram para colocar os docentes numa situação de *stress* adicional.

Já em 2012, num estudo desenvolvido por investigadores do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA, se revelava que cerca de 40.8% dos docentes apresentava sintomas de *burnout*, ou seja de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho (Jesus, Patrão, Santos-Rita, 2012). Esta tensão poderá, por sua vez, ter levado a uma deterioração nas relações entre os professores e alunos, comprometendo o processo de ensino aprendizagem. Uma vez que os alunos são o elemento fulcral do trabalho dos professores, não admira que o fator relacional entre professor e aluno seja uma peça fundamental para o bem-estar e satisfação nesta profissão e para a concretização de forma positiva do seu objetivo

⁴ A legislação que sustentava a divisão da carreira docente em professor e professor titular já não está em vigor tendo deixado todavia grande mal-estar na classe docente.

(Alves,1991). Neste âmbito, Perreault (2011) reconhece que estas relações dependem do estado de bem-estar quer dos docentes, quer dos alunos. Advoga ainda que os professores estabelecem uma relação menos conflituosa com alunos em risco quando a turma é pouco conflituosa. Também professores que se apercebem do apoio social, particularmente dos seus superiores hierárquicos e das famílias dos seus alunos, conseguem estabelecer relações mais calorosas com estes últimos. Ainda se percebe que os professores que sentem um ambiente pouco hostil e que se sentem bem no seu local de trabalho conseguem manter relações mais calorosas com os seus alunos e com os seus colegas.

Atendendo a que as futuras gerações dependem de um ensino baseado em relações saudáveis, e que estas não serão possíveis se todos os intervenientes no processo não apresentarem níveis de bem-estar compatíveis, importa procurar perceber o bem-estar dos docentes no seu contexto de trabalho. De facto a compreensão do estado de bem-estar da classe docente de uma instituição de ensino pode ser muito útil para as tomadas de decisão dos diferentes órgãos de gestão, de forma a melhorar a eficiência individual e por consequência a eficiência coletiva dos professores.

Nesta perspetiva os objetivos deste estudo são:

Caracterizar a perceção que os professores de um agrupamento de escolas têm sobre as seguintes componentes: Energia; Experiência no Local de Trabalho; Conciliação Trabalho – Família; Envolvimento com o trabalho; Satisfação no trabalho; Sentimentos relacionados com o trabalho; Características do seu trabalho.

Verificar se a perceção nas componentes anteriormente mencionadas é significativamente diferente entre professores e professoras.

5.2. Enquadramento Teórico

5.2.1. Conceito de Saúde e Bem-Estar

O conceito de bem-estar está associado ao conceito de saúde. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) o conceito de saúde é um estado completo de bem-estar ao nível físico, mental e social. Todavia este conceito

encerra algumas críticas. Saracci (1997, p.1409) refere que com a inclusão da palavra “completo” na definição proposta pela OMS este conceito torna-se utópico e inflexível, uma vez que é altamente improvável que alguém seja saudável por um período de tempo razoável. Este conceito indicia também que “um estado de completo de bem-estar físico, mental e social” corresponde mais a felicidade do que saúde. As palavras “saúde” e “felicidade” designam experiências de vida distintas, cuja relação não é fixa nem constante. Ao não se distinguir a saúde da felicidade implica que qualquer perturbação na felicidade, ainda que mínimo, pode vir a ser percebida como um problema de saúde. Tentando melhorar este conceito, Saracci (1997, p.1410) introduz no conceito questões contemporâneas como os direitos humanos, igualdade e justiça definindo saúde como uma condição de bem-estar, livre de doença ou enfermidade, e um direito humano fundamental e universal.

Bircher (2005, p.335) tenta melhorar o conceito proposto pela OMS, tomando em consideração a idade, a cultura e a responsabilidade pessoal, enquanto fatores que podem influenciar fortemente a experiência subjetiva da ausência de saúde, ou a presença da mesma, definindo saúde como “um estado dinâmico de bem-estar caracterizado por um potencial físico e mental, que satisfaz as exigências da vida compatíveis com a idade, cultura e responsabilidade pessoal”. O mesmo autor refere ainda que já a comunidade Aborígine australiana entende que a saúde não significa apenas o bem-estar físico do indivíduo, mas também bem-estar social, emocional, espiritual e cultural de toda a comunidade. É uma definição que procura uma visão global da vida. Face a este quadro, podemos afirmar que os conceitos de saúde e bem-estar estão intimamente ligados, são dinâmicos e multivariáveis.

5.2.2. Conceito de Satisfação Profissional

A relação entre saúde, bem-estar e satisfação profissional de profissionais de várias áreas, tem sido investigado de forma transversal (Martinez, 2002). Alves (1991) refere que a noção de satisfação profissional docente é apresentada, pela generalidade dos especialistas, como um sentimento e forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade perante a

mesma. De acordo com Martinez e Paraguay (2003) os conceitos mais frequentes referem a satisfação no trabalho como sinónimo de motivação, como atitude ou como estado emocional positivo.

Todavia existem diferenças entre motivação e satisfação. Steuer (citado por Martinez e Paraguay, 2003) explicita que motivação manifesta a tensão gerada por uma necessidade e satisfação expressa a sensação de atendimento da necessidade.

Realça-se também que atitude não pode ser entendida como satisfação. Pérez-Ramos (citado por Martinez e Paraguay, 2003) entende atitude como a “disposição para atuar e assumir posição perante determinadas situações”. Por seu lado Campbell (citado por Martinez e Paraguay, 2003) define atitude como a combinação de conceitos, informações e emoções que resultam numa resposta favorável ou desfavorável com respeito a uma pessoa em particular, grupo, ideia, evento ou objeto e que, por serem derivadas de crenças, são poderosas influências sobre o comportamento e a aprendizagem. Face a este entendimento, Martinez e Paraguay (2003) concluem que se atitudes são disposições para agir, decorrentes de conceitos, informações e emoções, pode considerar-se que algumas atitudes podem ser decorrentes da satisfação no trabalho, mas não a sua definição.

5.2.3. Satisfação profissional, saúde e bem-estar docente

São vários os fatores apontados como determinantes na saúde e bem-estar dos docentes. De acordo com vários autores (e.g. Finlay-Jones, 1986; Royer, Loiselle, Dussault, Cossete & Deaudelin, 2001) os comportamentos dos alunos, nomeadamente os comportamentos violentos e a agressividade, são as variáveis que provocam maior stress nos docentes. Por sua vez, Chartrand (2006) refere que a heterogeneidade dos alunos, vindos de diversos meios sócio culturais, provoca grandes dificuldades de integração dos mesmos em classes de ensino regular, não existindo, na maior parte dos casos, os apoios necessários para essa integração. Desta forma, o professor gasta a maioria do

seu tempo na manutenção da disciplina nas suas aulas, comprometendo o cumprimento dos programas.

Também o aumento considerável de horas de trabalho, conciliado com a sua irregularidade, é apontado como determinante na saúde e bem-estar dos docentes (Chartrand, 2006).

Gomes, Mourisco, Silva, Mota e Montenegro (2006) consideram também que de um modo geral, são as questões relacionadas com a gestão da sala de aula que parecem desencadear maior mal-estar (ex: turmas grandes, alunos desmotivados e com mau comportamento, etc.), seguindo-se as pressões externas ao desempenho profissional (ex: falta de tempo para cumprir os programas, demasiado trabalho burocrático) e, num terceiro grande domínio, as questões relacionadas com a carreira profissional (ex: falta de reconhecimento por um bom ensino). Outros autores enfatizam a importância do relacionamento entre colegas como determinante para a saúde psicológica dos professores (Janosz, Thiebaud, Bouthillier, e Brunet, citados por Houlfort e Sauvé, 2010). Estes autores referem que o clima de relacionamento é o fator que mais se correlaciona com o esgotamento dos professores. De fato, parece existir uma grande conexão entre as relações que se estabelecem com a direção e o aparecimento ou não de sintomas de *burnout*.

As condições de trabalho precárias a que os professores estão sujeitos, parecem influenciar de forma negativa, quer os aspetos importantes da ação educativa (planificação, produção de materiais, gestão das turmas, trabalho em equipa), como a sua saúde psicológica (Gingras & Mukamurera, 2008).

A falta de reconhecimento profissional parece também ser uma fonte importante de stress para os professores. A perda do estatuto profissional, que se tem assistido nos últimos anos, parece influenciar o respeito que os pais e encarregados de educação têm pelos professores, que diminuiu, a eficácia no processo ensino-aprendizagem, que também decresceu e, consequentemente, o aumento de sintomas de *burnout* por parte dos docentes.

Não obstante este mau estar geral entre os professores, segundo Houlfort e Sauvé (2010), parecem existir diferenças no modo como homens e mulheres se sentem no exercício da profissão. As mulheres parecem viver de forma mais

intensa, apresentando mais sintomas de ansiedade e exaustão profissional que os homens. Parece também que as mulheres são mais propensas a alterações de humor do que os homens. Todavia, e apesar de uma taxa mais elevada de sintomas sofrimento psíquico, parece que as mulheres apresentam uma saúde mental superior à dos homens. É bem possível que o estado de ansiedade e de exaustão experimentado pelas mulheres não sejam suficientes para afetar de forma significativa a auto avaliação que fazem da sua saúde mental.

Segundo os mesmos autores, para além das dificuldades no relacionamento com a liderança da escola, as mulheres são mais afetadas que os homens no relacionamento com os pais e pela sua carga de trabalho. Em contrapartida, as mulheres relataram uma maior taxa de satisfação na sua necessidade de afiliação social. Parece também que comparativamente com os homens, as mulheres apresentam um maior nível de compromisso com a profissão e com os alunos. Ainda de acordo com os mesmos autores parece que tanto as mulheres como os homens estão moderadamente satisfeitos com o seu trabalho. No entanto, as mulheres parecem apresentar níveis mais elevados de satisfação do que os homens, apesar de apresentarem um maior número de dificuldades e sintomas de maior sofrimento psíquico. Este facto poderá explicar os resultados de Houldfort e Sauvé (2010) que indicam ainda que os homens pensam permanecer na profissão menos tempo do que as mulheres.

5.2.4. Estratégias promotoras de saúde e bem-estar

De acordo com Ryan e Deci (2000) estar motivado significa ser movido para fazer alguma coisa. Uma pessoa que não sente nenhum impulso ou inspiração para agir é, portanto, caracterizado como desmotivado, enquanto alguém que possui a energia ou ativação para realizar algo é considerado motivado.

A maioria das pessoas que trabalha ou se interliga no trabalho com os outros, preocupa-se com a motivação e enfrenta a questão sobre quanta/qual a sua motivação ou a dos outros, necessária para realizar determinada tarefa e para tentar desenvolver formas de promover uma maior ou menor motivação nos outros que o rodeiam.

Ainda de acordo com Ryan e Deci (2000) a motivação não é um fenómeno unitário. As pessoas têm não apenas quantidades diferentes, mas também

diferentes tipos de motivação. Isto é, elas não variam apenas no nível de motivação (isto é, quanta motivação têm), mas também na orientação da motivação (ou seja, que tipo de motivação). A orientação de motivação diz respeito às atitudes subjacentes e objetivos que dão origem a ação, isto é, trata-se o porquê das ações. Como exemplo, um estudante pode estar altamente motivado para fazer os trabalhos de casa por curiosidade e interesse, ou, em alternativa, porque ele ou ela quer obter a aprovação de um professor ou pai. Um aluno pode ainda estar motivado para aprender um novo conjunto de habilidades, porque ele ou ela entende a utilidade ou valor, ou porque a aprendizagem das competências trará uma boa nota e os privilégios dessa boa nota. Nestes exemplos, a quantidade de motivação não varia necessariamente, mas a sim a natureza e a concentração da motivação está bem evidenciado.

A teoria da autodeterminação (Self-Determination Theory – SDT) desenvolvida por Ryan e Deci em 1986 permite distinguir entre diferentes tipos de motivação com base nas diferentes razões e objetivos que dão origem a uma ação. A distinção mais básica é aquela que se efetua entre motivação intrínseca, e que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável, e a motivação extrínseca, a que se refere a fazer algo, pois leva a um resultado também ele extrínseco. Estes autores referem ainda que mais de três décadas de pesquisa demonstraram que a qualidade da experiência e desempenho pode ser muito diferente quando se realiza algo por motivações intrínsecas ou por razões extrínsecas. O conceito chave desta teoria reside na satisfação das necessidades psicológicas fundamentais. As condições sociais contextuais que suportam os sentimentos de competência, autonomia e o relacionamento social são a base para uma manutenção da motivação intrínseca e tornando-se ainda mais determinante em relação à motivação extrínseca. A satisfação destas necessidades trás uma melhor *performance*, uma maior resiliência face aos obstáculos, uma motivação de maior qualidade, uma maior saúde psicológica, uma melhor aprendizagem e um *coping* mais eficaz. Reddy, Anuradha (2013) sugerem algumas medidas para superar o stress ocupacional e que podem revelar-se como benéficas para os professores. São elas a tentativa de melhorar a autoestima, construir autoconfiança, trabalhar na construção de competências

de inteligência emocional, desenvolver um bom senso de humor, prática de yoga e meditação, exercitar-se regularmente, promover um círculo de amigos de apoio forte, cultivar *hobbies*, desenvolver habilidades de comunicação efetiva, e procurar ajuda profissional, se necessário.

5.3. Metodologia

5.3.1. Amostra

A amostra deste estudo foi composta por sessenta e quatro professores de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Coimbra, equivalente a um 53% de um universo de 120 professores no ativo do referido agrupamento.

A média de idades dos professores inquiridos foi é de 49,43 anos (sd=6,43 anos). A idade mínima foi de 32 anos e a máxima de 59 anos.

Dos 64 inquiridos, 56 no preenchimento do questionário identificaram o sexo. Destes 56,64% são do sexo feminino (n=36) e 35,7% do sexo masculino (n=20).

5.3.2. Instrumento

A recolha de dados foi efetuada recorrendo à versão portuguesa do questionário de Houldfort e Sauvé (2010) (ver anexo 6)⁵, designada de “Experiência no trabalho e o estado de bem-estar dos professores em Portugal” e é constituída por 6 Escalas: (1) energia; (2) experiência pessoal no trabalho; (3) conciliação trabalho família; (4) envolvimento no trabalho; (5) satisfação no trabalho; (5) sentimentos relacionados com o trabalho; (6) características do seu trabalho, por último, um grupo cujo objetivo é caraterizar os inquiridos, que é composto por parâmetros pessoais e profissionais. As respostas das afirmações das 6 escalas são efetuadas por recurso a escalas de *Likert*, com 5 ou 7 possibilidades de resposta, em que os respondentes são convidados a especificarem o seu grau de concordância relativamente às afirmações apresentadas.

⁵ O processo de tradução e validação de conteúdo do questionário foi efetuado por Paula Batista e Rui Resende. Este é um dos estudos exploratórios com vista à validação das escalas presentes no questionário.

5.3.3. Procedimento de recolha

O primeiro passo efetuado foi solicitar a autorização da diretora do agrupamento. Após a sua anuência foi enviado, no dia 1 do mês de Março de 2014, para todos os emails dos professores do agrupamento um pedido de colaboração no estudo (ver anexo 4). Deste *email* constou uma ligação a um endereço eletrónico a que os professores acederam e responderam eletronicamente ao inquérito por questionário. Todas as respostas foram guardadas automaticamente numa base de dados em formato digital (folha de cálculo Google), garantido dessa forma a confidencialidade das informações e o anonimato do respondente. O questionário esteve disponível para preenchimento até ao dia 31 de Maio de 2014.

5.3.4. Procedimento de análise

A análise das respostas foi efetuado recorrendo a procedimentos descritivos básicos – média, desvio padrão, valores máximo e mínimo, frequências relativas e absolutas – e procedimentos estatística não paramétrica – Mann-Whitney para verificar se existiam diferenças entre os sexos nas diferentes escalas em análise. O nível de confiança foi mantida a $p \leq 0.05$. O tratamento foi efetuado no programa SPSS for Windows versão 15.0. Em termos de variáveis de referir que as variáveis dependentes consideradas foram as escalas do questionário e a variável independente o sexo.

5.4. Apresentação dos Resultados

Atendendo aos objetivos definidos, os resultados estão organizados em dois grandes pontos. No primeiro é efetuada uma análise descritiva do bem-estar docente, percorrendo, para isso, as 6 escalas do questionário e na segunda as escalas são exploradas em função da variável independente sexo.

5.4.1. Caraterização do bem-estar docente

5.4.1.1. Energia

Relativamente à escala – Energia a tabela 9 apresenta as Médias, desvios-padrão, valor máximo e mínimo de cada uma das respostas dos sujeitos da amostra às afirmações do inquérito. Podemos verificar que nas afirmações efetuadas pela positiva (1.1., 1.4., 1.6., 1.7.) os sujeitos inquiridos apresentaram valores médios elevados relativamente à perceção que têm sobre a sua energia no dia-a-dia.com maior incidência nas afirmações 1.1. (M=3,36) e 1.7. (M=3,42).

Tabela 9 – Escala – Energia – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos

ENERGIA		M	DP
1.1	Sinto-me vivo e pleno de vida	3,36	1,04
1.2	Sinto-me com pouca energia	2,88	0,9
1.3	Algumas vezes sinto-me de tal forma ativo ao ponto de querer explodir	2,39	0,98
1.4	Sinto-me com energia e espírito vivo	3,3	0,98
1.5	Em alguns dias sinto-me pouco alerta e pouco desperto	2,63	0,78
1.6	Sinto-me estimulado	3,05	0,99
1.7	Aguardo com expectativa cada novo dia	3,42	1,05

Nota: escala de *Likert* reposta: de 1 a 5.

Estes resultados de certa forma são confirmados pelos dados presentes na tabela 10, que apresenta a percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert* utilizada. Podemos verificar os sujeitos respondem maioritariamente que apresentam algumas vezes, frequentemente ou todos dias níveis elevados de energia (1.1. – 73,4%; 1.4. – 71,9%; 1.6. – 77,8%; 1.7. 78,1%). A exceção é a afirmação 1.3, sobre a presença de níveis extremos de energia, em que se verifica que 48,4% dos professores referem que sentem esse tipo de energia algumas vezes, frequentemente ou todos os dias.

Nas respostas às afirmações 1.2 e 1.5 (sentimentos de pouca energia) 25 % e 10,9%, respetivamente, responderam que se sentiam frequentemente ou todos os dias com pouca energia.

Tabela 10 – Escala – Energia – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala do *Likert*

		1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.
1	Nunca	1,6	3,1	21,9	0,0	4,7	7,9	1,6
2	Poucas vezes	25,0	34,4	29,7	28,1	40,6	14,3	20,3
3	Algumas vezes	21,9	37,5	37,5	23,4	43,8	44,4	29,7
4	Frequentemente	39,1	21,9	9,4	39,1	9,4	28,6	31,3
5	Todos os dias	12,5	3,1	1,6	9,4	1,6	4,8	17,2

5.4.1.2. Experiência pessoal no trabalho

No que concerne à experiência pessoal no trabalho parece ser positiva ao nível das relações pessoais. A média das respostas às afirmações 2.1. a 2.6 apresentadas na tabela 11 assim o indicia (2.1. – 3,72; 2.2. – 3,80; 2.3. – 3,81; 2.4. – 3,90; 2.5. – 1,98⁶; 2.6. – 3,87).

Estes dados encontram confirmação pelo facto 62,9% ser a percentagem mínima de inquiridos a demonstrar o seu acordo ou total acordo nessas afirmações (tabela 12).

⁶ Afirmação feita na negativa.

Tabela 11 – Escala – Experiência pessoal no trabalho – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos

Experiência Pessoal no Trabalho		M	DP
2.1	Sinto-me verdadeiramente ligado a outras pessoas no meu trabalho	3,72	0,86
2.2	Tenho a sensação de fazer parte do grupo de trabalho	3,8	0,82
2.3	Tenho verdadeiramente contacto com os outros no meu trabalho	3,81	0,8
2.4	Posso falar com os outros no meu trabalho do que considero verdadeiramente importante	3,9	0,75
2.5	Sinto-me frequentemente só sempre que estou entre colegas	1,98	0,91
2.6	Algumas pessoas no meu trabalho são verdadeiras amigas	3,87	0,93
2.7	Não me sinto verdadeiramente competente no meu trabalho	1,41	0,68
2.8	Compreendo bem as tarefas a desempenhar no meu trabalho	4,3	0,77
2.9	Sinto-me capaz no meu trabalho	4,41	0,71
2.10	Duvido ser capaz de realizar bem o meu trabalho	1,62	0,85
2.11	Sou bom no meu trabalho	4,2	0,64
2.12	Tenho a impressão de ser capaz de levar a bom termo as tarefas difíceis no meu trabalho	4,28	0,6
2.13	Tenho a impressão de que sou capaz de ser eu mesmo no meu local de trabalho	4,08	0,84
2.14	No trabalho tenho frequentemente a impressão de ter que fazer aquilo que os outros me solicitam	3,5	1,08
2.15	Se tivesse escolha realizaria o meu trabalho de forma diferente	3,25	1,2
2.16	As minhas tarefas no trabalho correspondem aquilo que verdadeiramente quero fazer	3,17	1,11
2.17	Sinto-me livre para executar o meu trabalho como penso que devo fazer	3,26	1,05
2.18	No trabalho sinto-me forçado a fazer coisas que não quero fazer	3,3	1,16

Nota: escala de *Likert* reposta: de 1 a 5.

Os resultados plasmados na tabela 11 parecem indiciar que os professores inquiridos têm uma perceção bastante positiva relativamente à sua competência no trabalho – visível nos valores das médias e percentagens relativas às

afirmações 2.7. a 2.13,⁷ (Tabela 13) - de facto, 77,6% é a percentagem mínima de professores que está de acordo ou totalmente de acordo relativamente a essas mesmas competências. Salienta-se a resposta à afirmação 2.7. (“Não me sinto verdadeiramente competente no meu trabalho”), em que 96,8 % dos inquiridos está em desacordo ou em total desacordo. Salientam-se também as respostas às afirmações 2.9. e 2.12., em que 93,5% e 95,1% dos sujeitos referem estar de acordo ou totalmente de acordo relativamente à sua capacidade de realizar o seu trabalho e de levar a bom termo as tarefas difíceis do seu trabalho.

Tabela 12 – Escala – Experiência pessoal no trabalho – Relações pessoais – percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

		2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.
1	Totalmente em desacordo	0,0	0,0	0,0	34,4	0,0	66,7
2	Em desacordo	6,3	3,2	4,8	41,0	10,0	30,2
3	Nem de acordo nem em desacordo	27,0	33,9	19,4	16,4	21,7	1,6
4	De acordo	47,6	43,5	58,1	8,2	41,7	0,0
5	Totalmente de acordo	19,0	19,4	17,7	0,0	26,7	1,6

Apesar dessa experiência positiva é interessante verificar que as médias das respostas às afirmações 2.15. (M=3,25) 2.16. (M=3,17), 2.17 (M=3,26) e 2.18. (M=3,3) indiciam que um grande número de professores, se tivesse escolha, realizaria o seu trabalho de forma diferente, que as suas tarefas no trabalho não correspondem aquilo que verdadeiramente desejariam fazer, que não se sentem livres para executar o seu trabalho como entendem que devem fazer e que no local de trabalho se sentem forçados a efetuar coisas que não desejam.

⁷ As questões 2.7. e 2.10. são apresentadas pela negativa – Os resultados a esta questão apontam também para uma experiência positiva uma experiência positiva na perceção que têm relativamente às suas competências.

Tabela 13 – Escala – Experiência pessoal no trabalho. Sentimento de competência – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

		2.7.	2.8.	2.9.	2.10.	2.11.	2.12.	2.13.
1	Totalmente em desacordo	1,6	0,0	0,0	54,8	0,0	0,0	0,0
2	Em desacordo	0,0	3,2	6,3	35,5	1,6	1,6	4,8
3	Nem de acordo nem em desacordo	9,5	3,2	27,0	4,8	7,9	3,3	17,5
4	De acordo	44,4	41,9	47,6	3,2	58,7	60,7	42,9
5	Totalmente de acordo	44,4	51,6	19,0	1,6	31,7	34,4	34,9

De facto é observável que 49,2% dos professores estão de acordo ou totalmente de acordo com a afirmação que refere que realizariam o seu trabalho de forma diferente, 30,6% não estão de acordo ou estão totalmente em desacordo que as suas tarefas no trabalho correspondem aquilo que verdadeiramente desejariam fazer, 29,5% não estão de acordo ou estão totalmente em desacordo relativamente a sentirem-se livres para executar o seu trabalho como entendem que devem fazê-lo e 49,2% estão de acordo ou totalmente de acordo que no local de trabalho se sentem forçados a efetuar coisas que não desejam (Tabela 14).

Tabela 14 – Escala – Experiência pessoal no trabalho – Sentimento relativamente à execução das tarefas laborais – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

		2.14.	2.15.	2.16.	2.17.	2.18.
1	Totalmente em desacordo	3,2	7,9	4,8	3,3	7,9
2	Em desacordo	15,9	23,8	25,8	26,2	19,0
3	Nem de acordo nem em desacordo	30,2	19,0	27,4	23,0	23,8
4	De acordo	31,7	33,3	29,0	37,7	34,9
5	Totalmente de acordo	19,0	15,9	12,9	9,8	14,3

5.4.1.3. Conciliação Trabalho-Família

Relativamente à forma como os professores percecionam a Conciliação Trabalho-Família os resultados indiciam que os sujeitos inquiridos entendem que de alguma forma o trabalho profissional interfere de forma negativa na vida familiar. Podemos verificar essa evidência pelos valores médios e de desvio padrão das respostas às afirmações 3.1. (M=3,89), 3.2. (M=3,63), 3.3. (M=3,45), 3.7. (M=3,33) e 3.9. (M=3,57), bem como com as percentagens das respostas dos inquiridos. Nestas 69,8% dos professores estão de acordo ou totalmente de acordo relativamente à interferência do trabalho com as atividades familiares (3.1.), 60,4% está também de acordo ou totalmente de acordo que o investimento no seu trabalho os impede de participar de forma equitativa nas responsabilidades e tarefas de casa (3.2.), e 54,4% está de acordo ou totalmente de acordo que falha nas atividades familiares (3.3.).

Também se verifica que 58,1%, dos inquiridos estão de acordo ou totalmente de acordo que o cansaço fruto do trabalho os impede de participar nas atividades familiares (3.7.) e 52,4% e 61,9%, respetivamente, estão de acordo ou totalmente de acordo que o esgotamento emocional e demasiado *stress*, fruto da pressão vivida no trabalho, são fatores para a sua não participação na vida familiar (3.8. e 3.9.) (ver tabela 15)

Tabela 15 – Escala – Experiência pessoal no trabalho – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos

Conciliação Trabalho - Família		M	DP
3.1.	O meu trabalho interfere com as minhas atividades familiares	3,89	1,15
3.2.	O tempo que invisto no meu trabalho impede-me de participar de forma equitativa nas responsabilidades e tarefas de casa	3,63	1,23
3.3.	Devido ao tempo investido no trabalho falho nas atividades familiares	3,45	1,22
3.4.	O tempo investido a cumprir as minhas obrigações familiares interfere frequentemente com o meu trabalho	2,19	1,12
3.5.	O tempo passado ao lado da minha família impedem-me frequentemente de investir em atividades profissionais que seriam pertinentes para a minha carreira	2,08	1,01
3.6.	Tenho que me ausentar do trabalho para cumprir as minhas obrigações familiares	1,8	1,01
3.7.	Quando venho do trabalho, estou frequentemente muito cansado para participar nas atividades familiares	3,42	1,08
3.8.	Frequentemente quando regresso do trabalho sinto-me tão esgotado emocionalmente que me impede de contribuir para a minha família	3,33	1,23
3.9.	Devido à pressão vivida no trabalho, por vezes, regresso a casa demasiado stressado para fazer as coisas que gosto	3,57	1,24
3.10.	Devido ao stress vivido em casa estou frequentemente preocupado com os meus problemas familiares no trabalho	1,89	0,9
3.11.	Porque estou frequentemente stressado pelas responsabilidades familiares, tenho dificuldade em concentrar-me no meu trabalho	1,65	0,77
3.12.	A tensão e as inquietudes da vida familiar enfraquecem a minha capacidade de trabalho	1,81	0,94

Nota: escala de *Likert* reposta: de 1 a 5.

Inversamente, os inquiridos percecionam que a vida familiar não interfere no trabalho. As médias das afirmações 3.4. (M=2,19), 3.5. (M=2,08), 3.6. (M=1,8), 3.10. (M=1,89), 3.11. (M=1,65) e 3.12. (M=1,81), assim o indicam. Também o facto de 70,3% e 68,8% estar em desacordo ou totalmente em desacordo, quando lhes é sugerido que o tempo investido a cumprir as suas obrigações familiares interfere frequentemente com o seu trabalho (3.4.) e que o tempo passado ao lado da família impedem frequentemente de investir em atividades

profissionais que seriam pertinentes para a sua carreira (3.5.), assim o confirmam.

Tabela 16 – Escala – Conciliação trabalho-família – Influência do trabalho na vida familiar – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

		3.1.	3.2.	3.3.	3.7.	3.8.	3.9.
1	Totalmente em desacordo	6,3	6,3	9,7	6,5	9,5	7,9
2	Em desacordo	4,8	14,3	11,3	14,5	17,5	14,3
3	Nem de acordo nem em desacordo	19,0	19,0	24,2	21,0	20,6	15,9
4	De acordo	33,3	30,2	33,9	46,8	34,9	36,5
5	Totalmente de acordo	36,5	30,2	21,0	11,3	17,5	25,4

Também se realça que 88,7% e 85,9% dos inquiridos estão em desacordo ou estão totalmente em desacordo relativamente à possibilidade de o *stress* causado pelas responsabilidades familiares, causar dificuldade na concentração no trabalho (3.11.) e que a tensão e as inquietudes da vida familiar enfraquecem a sua capacidade de trabalho (3.12) (tabela 17).

Tabela 17 – Escala – Conciliação trabalho-família – Influência da vida família no trabalho – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

		3.4.	3.5.	3.6.	3.10.	3.11.	3.12.
1	Totalmente em desacordo	31,3	34,4	48,4	36,5	50,0	43,8
2	Em desacordo	39,1	34,4	34,4	47,6	38,7	42,2
3	Nem de acordo nem em desacordo	12,5	21,9	9,4	6,3	8,1	3,1
4	De acordo	14,1	7,8	4,7	9,5	3,2	10,9
5	Totalmente de acordo	3,1	1,6	3,1	0,0	0,0	0,0

5.4.1.4. Envolvimento com o Trabalho

Os resultados apresentados na tabela 18 sugerem que a maioria dos inquiridos perceciona uma relação forte ou muito forte à sua profissão e ao setor da educação. Os dados indiciam que os sujeitos percecionam (4.1. – M=4,32) um elevado envolvimento com a profissão de professor e ao (4.7. – M=3,75) setor de educação sendo muito relevante a ligação que têm aos seus alunos (4.4. – M=4,45). Parece também existir uma forte ligação à equipa de trabalho (4.3. – M=3,84). De facto verificamos na tabela 19 que 88,8% e 65,7% referem como

forte ou muito forte a sua ligação à sua profissão (4.1.) e ao setor da educação em geral (4.7.), e de modo muito particular a ligação que têm aos seus alunos (4.4.), com 91,9% dos inquiridos a percecionarem como muito forte ou forte essa ligação. Também existe uma ligação forte ou muito forte à sua equipa de trabalho (4.3.), uma vez que 66,6% referem esse tipo de ligação.

Num patamar mais baixo de envolvimento situa-se a ligação com os superiores hierárquicos (4.1. – $M=3,36$) e direção (4.6. – $M=3,33$).

Tabela 18 – Escala - - Envolvimento com o trabalho – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos

Envolvimento no trabalho	M	DP
4.1. A que ponto está ligado à sua profissão de professor	4,32	0,71
4.2. A que ponto está ligado aos seus superiores hierárquicos	3,36	0,98
4.3. A que ponto está ligado à sua equipa de trabalho	3,84	0,82
4.4. A que ponto está ligado aos seus alunos	4,45	0,64
4.5. A que ponto está ligado ao seu sindicato	2,03	1,17
4.6. A que ponto está ligado à Direção da sua escola	3,33	1,04
4.7. A que ponto está ligado ao setor da educação	3,75	0,89

Nota: escala de *Likert* reposta: de 1 a 5.

Inversamente, e num patamar claramente negativo de envolvimento com o trabalho, verifica-se a inexistência ou a pouca ligação que existe entre a maioria dos inquiridos com os sindicatos que os representam (4.5. – $M=2,03$), em que 67,8% dos professores perceciona que não tem qualquer tipo de ligação ou pouca ligação com esta organização (ver também tabela 19).

Tabela 19 – Escala - - Envolvimento com o Trabalho – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

		4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.	4.7.
1	Nada	0,0	6,3	0,0	0,0	45,2	4,7	1,6
2	Um pouco	1,6	4,7	4,8	0,0	22,6	12,5	6,3
3	Mediamente	9,5	48,4	28,6	8,1	21,0	43,8	26,5
4	Fortemente	44,4	28,1	44,4	38,7	6,5	23,4	46,9
5	Muito Fortemente	44,4	12,5	22,2	53,2	4,8	15,6	18,8

5.4.1.5. Satisfação no Trabalho

Relativamente à escala Satisfação no Trabalho (tabelas 20 e 21), os dados indiciam que a maioria dos professores refere que estão satisfeitos com o tipo de trabalho que realizam (5.3. – $M=3,64$) e que este corresponde aquilo que querem fazer na vida (5.1. – $M=3,7$). De facto 65% dos inquiridos concordam ou concordam na totalidade que estão satisfeitos com o tipo de trabalho que efetuam e 68,8% concordam ou concordam totalmente que em geral o tipo de trabalho que fazem corresponde aquilo que querem fazer na vida.

É também notório que a maioria dos inquiridos (66,1% concordam ou concordam na totalidade) conseguiu obter as coisas importantes que queria retirar do seu trabalho (5.4. – $M=3,65$)

De notar que 56,2% dos inquiridos responderam estar em desacordo ou totalmente em desacordo relativamente à vontade de alterar alguma coisa no seu trabalho se pudesse (5.5. – $M=2,63$)

Tabela 20 – Escala - - Satisfação no Trabalho – Médias, desvios padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos

Satisfação no Trabalho		M	DP
5.1.	Em geral o tipo de trabalho que faço corresponde aquilo que eu quero fazer na minha vida	3,7	0,88
5.2.	As condições em que realizo o meu trabalho são excelentes	3	1,03
5.3.	Estou satisfeito com o tipo de trabalho que faço	3,64	0,91
5.4.	Até ao momento obtive as coisas importantes que queria retirar do meu trabalho	3,65	0,83
5.5.	Se pudesse trocar o que quisesse no meu trabalho quase que não alterava nada	2,63	1,07

Nota: escala de *Likert* reposta: de 1 a 5.

Por fim, parece não existir consenso relativamente à excelência das condições em que realizam o seu trabalho (5.2. – M=3).

Tabela 21 – Escala - - Satisfação no Trabalho – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

	5.1.	5.2.	5.3.	5.3.	5.4.
1 Totalmente em desacordo	1,6	6,3	3,1	1,6	10,9
2 Em desacordo	9,4	28,1	7,8	8,1	45,3
3 Nem de acordo nem em desacordo	20,3	31,3	23,4	24,2	18,8
4 De acordo	54,7	28,1	53,1	56,5	20,3
5 Totalmente de acordo	14,1	6,3	12,5	9,7	4,7

5.4.1.6. Sentimentos Relacionados com o Trabalho

Os dados apresentados nas tabelas 22 e 23, relativas à escala de sentimentos relacionados com o trabalho, indiciam que os inquiridos sentem níveis relativamente elevados de fadiga associados ao trabalho. De facto, se analisarmos as respostas às afirmações 6.2. (M=4.24), 6.3. (M=3,63) e 6.7. (M=3,79) verificamos que os inquiridos se sentem totalmente esgotados no final do dia do trabalho, fatigados quando se levantam de manhã para enfrentar mais um dia de trabalho e têm a impressão de trabalhar demasiado duro. De salientar que somente 33,4% dos professores referem que nunca ou somente algumas vezes por ano se sentem esgotados no final do dia (6.2).

Tabela 22 – Escala - - Sentimentos Relacionados com o Trabalho – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos

Sentimentos Relacionados com o Trabalho	M	DP
6.1. Sinto-me emocionalmente vazio devido ao meu trabalho	2,49	1,51
6.2. Ao fim de um dia de trabalhos sinto-me totalmente esgotado	4,24	1,86
6.3. Sinto-me fatigado quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar um dia de trabalho	3,63	1,92
6.4. Trabalhar todo o dia com outras pessoas é para mim uma fonte de tensão	2,17	1,43
6.5. Sinto-me totalmente lesado pelo meu trabalho	2,44	1,7
6.6. Sinto-me frustrado no meu trabalho	2,63	1,47
6.7. Tenho a impressão de trabalhar demasiado duro	3,79	2,08
6.8. Tenho a impressão de estar no fim de um rolo compressor	2,81	1,96

Nota: escala de *Likert* reposta: de 1 a 7.

Os dados indicam também que os professores experimentam níveis baixos de sentimentos relacionados com vazio emocional (6.1. – M = 2,49), de frustração com o seu trabalho (6.6. – M = 2,63), de sensações de serem lesados pelo trabalho (6.5. – M = 2,44), de sentirem que estão no fim de um rolo compressor (6.8. – M = 2,81) e de experimentarem sentimentos de tensão por ter que trabalhar todo o dia com outras pessoas (6.4. – M = 2,17). Estes resultados são confirmados quando se verifica que 68,3%, 63,5% e 68,2 dos inquiridos, respetivamente, têm a perceção de nunca experimentarem ou terem experimentado somente algumas vezes por ano sentimentos de vazio emocional (6.1.), frustração com o seu trabalho (6.6.) e sensações de serem lesados pelo trabalho (6.5.). Constata-se também que 63,5% dos inquiridos referem que nunca sentiram ou sentiram algumas vezes por ano que estão no fim de um rolo compressor (6.8.).

Tabela 23 – Escala - Sentimentos Relacionados com o Trabalho – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

		6.1.	6.2.	6.3.	6.4.	6.5.	6.6.	6.7.	6.8.
1	Nunca	30,2	3,2	6,3	40,6	36,5	17,5	9,5	34,9
2	Algumas vezes por ano	38,1	30,2	41,3	34,4	31,7	46,0	36,5	28,6
3	Uma vez por mês	0,0	1,6	3,2	7,8	9,5	11,1	3,2	1,6
4	Algumas vezes por mês	22,2	14,3	15,9	6,3	9,5	17,5	9,5	11,1
5	Uma vez por semana	3,2	12,7	6,3	6,3	1,6	0,0	11,1	6,3
6	Algumas vezes por semana	6,3	31,7	19,0	4,7	7,9	4,8	17,5	14,3
7	Todos os dias	0,0	6,3	7,9	0,0	3,2	3,2	12,7	3,2

5.4.1.7. Características do Trabalho

5.4.1.7.1. Gestão/ Relação dos professores com os alunos

Relativamente à escala – **Características do trabalho – Gestão/ Relação dos professores com os alunos** é perceptível que os inquiridos se sentem incomodados com os problemas que possam surgir nas relações com os alunos. Com efeito, verifica-se que os professores ficam bastante incomodados com o facto de terem a percepção de ter alunos que poderiam ser melhor sucedidos se quisessem (7.3. – $M= 3,95$, $DP= 1,14$) e de ter de ensinar alunos pouco motivados (7.4. – $M= 3,61$, $DP= 1,06$). Nota-se também um elevado incómodo com o facto de entenderem que existem ambiguidades administrativas em relação aos problemas de disciplina (7.5. – $M= 3,78$, $DP= 0,94$). Esses dados são confirmados pelo facto de 79,4% dos inquiridos referirem estar de acordo ou totalmente de acordo que se sentem incomodados de ter alunos que poderiam ser melhor sucedidos se quisessem (7.3.), 66,1 %, de ter de ensinar alunos pouco motivados (7.4.) e 69,8% das ambiguidades administrativas em relação aos problemas de disciplina (7.5.). (tabelas 24 e 25).

Tabela 24 – Escala - Características do Trabalho – Gestão/Relação dos Professores com os alunos – Médias, desvios-padrão, máximo, mínimo das respostas dos sujeitos

Até que ponto se sente incomodado		M	DP
7.1	Problemas de disciplina nas minhas aulas	3,19	1,25
7.2	Ter que gerir comportamentos infantis	3,08	1,27
7.3	Ter alunos que poderiam ser melhor sucedidos se quisessem	3,95	1,14
7.4	Ter de ensinar alunos pouco motivados	3,61	1,06
7.5	Ambiguidades administrativas em relação aos problemas de disciplina	3,78	0,94
7.6	Ver a minha autoridade questionada pelos alunos	3,08	1,39

Nota: escala de *Likert* reposta: de 1 a 5.

A um nível inferior de incómodo verifica-se que os professores se sentem importunados com os problemas de disciplina nas suas aulas (7.1. – M= 3,19), de terem que gerir comportamentos infantis (7.2. – M= 3,08) e de ver a sua autoridade questionada pelos alunos (7.6. – M= 3,08). Mais uma vez esses dados são confirmados por 44,5% dos professores que referem estar de acordo ou totalmente de acordo que os problemas de disciplina nas suas aulas os incomodam (7.1.), 46,9% o ter que gerir comportamentos infantis (7.2.) e 46,8% de ver a sua autoridade questionada pelos alunos (7.6.).

Tabela 25 – Escala - Características do Trabalho – Gestão/Relação dos Professores com os alunos – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6
1 Totalmente em desacordo	9,5	12,5	4,8	3,2	1,6	14,5
2 Em desacordo	23,8	26,6	11,1	16,1	9,5	29,0
3 Nem de acordo nem em desacordo	22,2	14,1	4,8	14,5	19,0	9,7
4 De acordo	27,0	34,4	42,9	48,4	49,2	27,4
5 Totalmente de acordo	17,5	12,5	36,5	17,7	20,6	19,4

5.4.1.7.2. Relação com Encarregados de Educação

Relativamente à escala – **Características do trabalho – Relação com Encarregados de Educação**, é notório através da observação da tabela 26, que

os inquiridos sentem níveis relativamente baixos de incómodo na relação que têm com os Encarregados de Educação.

Tabela 26 – Escala - Características do Trabalho – Relação com Encarregados de Educação – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos

Até que ponto se sente incomodado		M	DP
7.7	Falta de contato e de diálogo com os encarregados de educação	2,84	1,18
7.8	Falta de confiança por parte dos encarregados de educação a meu respeito	2,48	1,32
7.9	Críticas negativas e repetidas do meu trabalho pelos encarregados de educação	2,29	1,22
7.10	Solicitações demasiado numerosas por parte dos encarregados de educação	2,24	1,1
7.11	Medo de represálias por parte dos encarregados de educação	2,02	1,1
7.12	Expetativas irrealistas por partes dos encarregados de educação	2,71	1,28
7.13	Ter a impressão da necessidade de ter que se justificar e explicar aos encarregados de educação	2,25	1,1

Nota: escala de *Likert* reposta: de 1 a 5.

De facto as duas únicas afirmações com valores superiores a 2,5 (7.7. – M= 2,84 e 7.12. – M= 2,71) sugerem que os professores aumentam o grau de preocupação à medida que existe um menor contato ou falta de diálogo por parte dos Encarregados de Educação ou uma expectativa muito elevada por parte dos mesmos relativamente aos seus educando, podendo tais atitudes comprometer o sucesso do processo educativo. Isso mesmo confirmam os dados presentes na tabela 27, na qual se destaca que 31,7% e 29,1% está de acordo ou totalmente com o facto de se sentir incomodado com o menor contacto ou diálogo dos encarregados de educação (7.7.) e com as expetativas irrealistas por partes dos encarregados de educação (7.12.).

Tabela 27 – Escala - Características do Trabalho – Relação com Encarregados de Educação – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

		7.7	7.8	7.9	7.10	7.11	7.12	7.13
1	Totalmente em desacordo	14,3	29,5	35,5	31,7	41,0	22,6	28,6
2	Em desacordo	27,0	27,9	24,2	30,2	32,8	22,6	34,9
3	Nem de acordo nem em desacordo	27,0	18,0	19,4	22,2	11,5	25,8	23,8
4	De acordo	23,8	14,8	17,7	14,3	13,1	19,4	7,9
5	Totalmente de acordo	7,9	9,8	3,2	1,6	1,6	9,7	4,8

5.4.1.7.3. Volume de Trabalho e Tempo para a Concretização do Trabalho

Relativamente à escala – **Características do trabalho – Volume de Trabalho e Tempo para a Concretização do Trabalho**, a tabela 28 mostra que existe um elevado nível de incómodo dos inquiridos relativamente à elevada quantidade de tarefas administrativas associadas ao seu trabalho (7.19. – M= 4,33), e da demasiada quantidade e carga de trabalho a cumprir (7.15. – M= 4,07 e 7.17. – M= 4,03).

Tabela 28 – Escala - Características do Trabalho – Volume de Trabalho e Tempo para a concretização do trabalho – Médias, desvio-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos

	Até que ponto se sente incomodado	M	DP
7.14	De ter pouco tempo para preparar as minhas aulas e outras tarefas	3,7	1,13
7.15	Da demasiada quantidade de trabalho a cumprir	4,07	0,91
7.16	Do ritmo demasiado rápido dos dias de trabalho	3,82	0,99
7.17	Da carga demasiado elevada de trabalho	4,03	0,85
7.18	Dos constrangimentos de tempo que limitam as minhas prioridades pessoais	3,73	1,01
7.19	Da elevada quantidade de tarefas administrativas associadas ao meu trabalho	4,33	0,81

Nota: escala de *Likert* reposta: de 1 a 5.

Apesar dos valores médios serem menores também é evidente que os inquiridos se sentem incomodados com o ritmo demasiado rápido dos dias de trabalho (7.16. – M= 3,82), de terem pouco tempo para preparar as suas aulas e outras tarefas (7.14. – M= 3,70) e da forma como os constrangimentos de tempo limitam as suas prioridades pessoais (7.18. – M= 3,73).

A análise da tabela 29 sugere também o atrás referido. De facto, constata-se que a maioria dos inquiridos está de acordo ou totalmente de acordo a todas as afirmações. Salienta-se que a percentagem de 88,5% relativamente à elevada quantidade de tarefas administrativas associadas ao seu trabalho e os 80,3% relativamente à demasiada quantidade de trabalho a cumprir.

Tabela 29 – Escala - Características do Trabalho – Volume de Trabalho e Tempo para a concretização do Trabalho – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

	7.14	7.15	7.16	7.17	7.18	7.19
1 Totalmente em desacordo	3,2	1,6	3,3	0,0	1,6	0,0
2 Em desacordo	15,9	4,9	4,9	4,9	12,9	4,9
3 Nem de acordo nem em desacordo	15,9	13,1	24,6	19,7	19,4	6,6
4 De acordo	38,1	45,9	41,0	42,6	43,5	39,3
5 Totalmente de acordo	27,0	34,4	26,2	32,8	22,6	49,2

5.4.1.7.4. Relação com os colegas

Relativamente à escala – **Características do trabalho – Relação com os colegas**, e como podemos observar pela tabela 30 a maioria dos professores inquiridos experiencia de forma positiva as relações que estabelecem profissionalmente e pessoalmente. De facto as respostas a todas as afirmações sugerem níveis baixos de não concordância às mesmas, indiciando uma boa relação com os colegas, tanto em termos profissionais, como pessoais.

Tabela 30 – Escala - Características do Trabalho – Relação com os Colegas – Médias, desvios-padrão, máximo e mínimo das respostas dos sujeitos

	Até que ponto se sente incomodado	M	DP
7.20	Da falta de intercâmbio e de colaboração com os meus colegas	2,81	0,98
7.21	A falta de apoio dos colegas	2,64	1,09
7.22	A impressão de ser posto de lado pelos colegas	2,11	1,16
7.23	A impressão de ser julgado por parte dos colegas	2,19	1,03
7.24	Das divergências de ordem pedagógica ou didática com os meus colegas	2,26	0,97
7.25	Das divergências de ordem pessoal com os meus colegas	1,97	0,9

Nota: escala de *Likert* reposta: de 1 a 5.

A tabela 31 confirma o acima descrito, porquanto se constata que todas as afirmações apresentam percentagens muito baixas de concordância ou total concordância.

Tabela 31 – Escala - Características do Trabalho – Relação com os Colegas – Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

	7.20	7.21	7.22	7.23	7.24	7.25
1 Totalmente em desacordo	9,7	14,8	38,1	30,6	25,8	34,4
2 Em desacordo	25,8	31,1	30,2	32,3	33,9	40,6
3 Nem de acordo nem em desacordo	43,5	37,7	20,6	25,8	29,0	20,3
4 De acordo	16,1	8,2	4,8	9,7	11,3	3,1
5 Totalmente de acordo	4,8	8,2	6,3	1,6	0,0	1,6

5.4.1.7.5. Relação com Direção

Relativamente à escala – **Características do Trabalho – Relação com Direção**, a análise da tabela 32 evidencia que existe um nível de incómodo relativamente baixo nas relações que se estabelecem com a direção. Isso mesmo se confirma quando analisados os valores das médias, que são iguais ou menores que 2,65, e com as percentagens dos inquiridos que estão, na sua grande maioria, em desacordo ou totalmente em desacordo. As questões 7.28. e

7.29 aproximam-se dos 50% e nas questões 7.26. e 7.27. e ultrapassam mesmo esse valor.

Salienta-se todavia o resultado médio de respostas às afirmações 7.26. e 7.27., com valores de 2,65 e 2,59 respetivamente, que poderão indiciar algum incómodo relativamente à impressão de falta de liberdade de iniciativa e algum receio de ser julgado negativamente pela direção.

Tabela 32 – Escala - Características do Trabalho – Relação com a Direção – Médias, desvios-padrão, máxima e mínimo das respostas dos sujeitos

Até que ponto se sente incomodado		M	DP
7.26	A impressão de falta de liberdade de iniciativa	2,65	1,24
7.27	Do receio de ser julgado negativamente pela direção	2,59	1,04
7.28	Do estilo de gestão da direção	2,31	1,05
7.29	Da falta de compreensão e suporte por parte da direção	2,28	1,03

Nota: escala de *Likert* reposta: de 1 a 5.

O supramencionado pode ser confirmado quando observamos as percentagens das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert* na tabela 33. De facto 30,1% dos professores ainda está de acordo ou totalmente de acordo com a afirmação que se sente incomodado com a impressão de falta de liberdade de iniciativa. Este valor sobe para os 50,8% quando associamos os resultados dos inquiridos que responderam na opção não estar de acordo nem em desacordo.

Tabela 33 – Escala - Características do Trabalho – Reação com a Direção Percentagem das respostas para cada um dos itens da escala de *Likert*

		7.26	7.27	7.28	7.29
1	Totalmente em desacordo	22,2	17,5	26,2	26,6
2	Em desacordo	27,0	30,2	29,5	32,8
3	Nem de acordo nem em desacordo	20,6	28,6	36,1	28,1
4	De acordo	23,8	23,8	3,3	10,9
5	Totalmente de acordo	6,3	0,0	4,9	1,6

5.4.2. Bem- estar docente em função do sexo

O segundo passo do tratamento estatístico foi verificar se haviam diferenças significativas nas percepções dos professores e professoras no que concerne às escalas exploradas na análise anterior. Os resultados revelaram não existirem diferenças significativas, na totalidade das escalas, relativamente à forma como os professores e professoras percebem a sua vida profissional.⁸

5.5. Discussão dos resultados

Um primeiro aspeto que ganha relevo na análise dos dados é o facto de a maioria dos professores participantes apresentarem níveis de bem-estar positivos em todas as escalas analisadas. Apesar disso, uma percentagem considerável, entre 10,9% e 25%, de docentes reportam níveis de energia baixos para enfrentar o seu dia-a-dia. Não obstante a relevância destes valores, estes não se aproximam dos dados de Houldfort e Sauvé (2010), que reportam 47% dos 1925 professores do Québec-Canadá inquiridos a viverem o seu quotidiano com baixos níveis de energia. Esta ausência de energia pode ser preditor de estados mais avançados de exaustão se não forem devidamente compreendidos e acompanhados.

No que concerne à fadiga, a maioria dos professores sente níveis relativamente elevados em relação ao trabalho (stress físico). Todavia experimentam níveis baixos de sentimentos relacionados com vazio emocional, de frustração com o seu trabalho, de sensações de serem lesados pelo trabalho, de sentirem que estão no fim de um rolo compressor e de experimentarem sentimentos de tensão por terem que trabalhar todo o dia com outras pessoas, indiciando, assim, uma baixa exaustão emocional. Os professores apresentam ainda níveis de satisfação elevados relativamente ao tipo de trabalho que realizam. Com efeito, o seu trabalho corresponde aquilo que querem fazer na vida, reportando níveis elevados de confiança relativamente à sua competência nas tarefas da sua

⁸ Os dados podem ser consultados no Anexo 10

responsabilidade. Estes dados são indiciadores de um clima de trabalho propiciador a uma boa produtividade e poderão ser explicados por a maioria dos professores experienciar o seu trabalho de forma positiva.

Apesar de se sentirem incomodados com os problemas que possam surgir nas relações com os alunos e de ficarem bastante incomodados com o facto de terem a percepção de ter alunos que poderiam ser melhor sucedidos se quisessem e de terem de ensinar alunos pouco motivados, a maioria dos inquiridos evidencia uma relação forte ou muito forte com a sua profissão e com o sector da educação, nomeadamente aos seus alunos, à equipa de trabalho, à direção e aos encarregados de educação. Estes dados são reportados pela literatura como indiciadores de níveis de stress reduzidos (Finlay-Jones, 1986; Royer, Loiselle, Dussault, Cossete, & Deaudelin, 2001; Gomes et al., 2010; Janosz, citados por Houlfort e Sauvé, 2010).

Salienta-se também que o elevado incómodo revelado pela maioria dos professores relativamente à elevada quantidade de tarefas administrativas associadas ao seu trabalho, da demasiada quantidade e carga de trabalho a cumprir, do ritmo demasiado rápido dos dias de trabalho e dos constrangimentos de tempo para a preparação das suas aulas e outras tarefas, influenciam de forma negativa a vida familiar e o *stress* e, por consequência, baixam os níveis de bem-estar e a produtividade.

Os resultados obtidos também revelaram não haver diferenças significativas relativamente à forma como os professores e professoras percecionam a sua vida profissional nas diferentes escalas em análise. Estes resultados parecem não estar de acordo com a literatura que apontam algumas diferenças significativas entre os homens e mulheres nestas escalas (Montalvo, Bair, e Boor, 1995; Gomes, et al, 2006; Gomes et al, 2010; Houlfort, Sauvé, 2010, Reddy, Anuradha 2013). Estes dados podem encontrar explicação no facto de a amostra ser reduzida e oriunda de um mesmo agrupamento escolar. Excetua-se a maior percepção que as mulheres têm relativamente à sua competência no trabalho. Esta percepção parece ir ao encontro das investigações promovidas por Gomes (2006, 2010) e Houlfort, Sauvé, (2010), que concluem que as mulheres,

comparativamente aos homens, apresentam um menor nível de despersonalização, um maior nível de compromisso com a profissão e um maior grau de satisfação.

Para finalizar é importante refletir sobre as estratégias que poderão atenuar os casos de *stress* ocupacional. Gomes (2010) propõe estratégias de carácter organizacional, como sejam, a redução dos alunos em sala de aula, a limitação efetiva do número de horas de trabalho por semana, o apoio diferenciado aos professores em função da sua idade e do vínculo que mantêm com a escola. Também a flexibilidade dos horários de trabalho, as estratégias de gestão participativas, os programas de desenvolvimento da carreira, as estratégias de apoio social e de fornecimento de *feedback*, acerca do trabalho e os sistemas mais equitativos de recompensa (Elkin e Rosh citados por Gomes, 2010), parecem ser estratégias que poderão ajudar ao cumprimento deste objetivo.

5.6. Conclusões

O objetivo deste estudo era caracterizar a perceção dos professores de um agrupamento de escolas acerca do seu bem-estar na profissão e explorar se existem diferenças entre os professores e as professoras. Em termos concretos os dados indicam que:

- **Energia** – Apesar de a maioria dos inquiridos apresentar uma perceção média elevada acerca dos seus níveis de energia ainda há um número elevado de docentes com níveis de energia muito baixos para enfrentar o seu dia-a-dia.
- **Experiência pessoal no trabalho** – A maioria dos professores inquiridos experiencia de forma positiva o trabalho, nomeadamente as relações com as outras pessoas e a sua competência relativamente às tarefas da sua responsabilidade, indiciando um bom clima de trabalho e propiciador de uma boa produtividade. Existe ainda um grande número de professores que se tivesse escolha, realizaria o seu trabalho de forma diferente, reportando ainda que as suas tarefas no trabalho não correspondem aquilo que verdadeiramente desejariam fazer, que não se sentem livres para executar o

seu trabalho como entendem que devem fazer e que no local de trabalho se sentem forçados a efetuar coisas que não desejam.

- **Conciliação Trabalho-Família** – A maioria professores percecionam uma influência negativa das atividades profissionais na vida familiar. O investimento no seu trabalho, o cansaço fruto do trabalho, o esgotamento emocional e *stress*, fruto da pressão do trabalho, parecem ser os fatores que influenciam de forma negativa a sua participação na vida familiar. Por outro lado, constata-se que a maioria dos professores considera que a vida familiar não influencia de forma negativa a sua atividade laboral.
- **Envolvimento com o Trabalho** – A maioria dos inquiridos evidencia uma relação forte ou muito forte com a sua profissão e ao sector da educação. A ligação forte ou muito forte, que a que a maioria dos professores indicia ter com os seus alunos, poderá ser o principal catalisador para o seu maior envolvimento no trabalho. Também a ligação forte e muito forte que os inquiridos reportam ter à equipa de trabalho poderá ser um dos fatores responsáveis para o seu maior envolvimento com o trabalho. Num patamar mais baixo de envolvimento situa-se a ligação com os superiores hierárquicos e direção, que é percecionada como mediana. Num patamar claramente negativo de envolvimento com o trabalho situa-se a inexistência ou a pouca ligação que existe entre a maioria dos inquiridos com os sindicatos que os representam.
- **Satisfação no Trabalho** – A maioria dos professores refere que estão satisfeitos com o tipo de trabalho que realiza e que corresponde aquilo que querem fazer na vida. É notório que a maioria dos inquiridos conseguiu obter as coisas importantes que queria retirar do seu trabalho. A maioria dos inquiridos parece ter a vontade de alterar alguma coisa no seu trabalho se pudesse. Parece não existir consenso relativamente à excelência das condições em que realizam o seu trabalho.
- **Sentimentos Relacionados com o Trabalho** – Os professores sentem algumas vezes por mês níveis relativamente elevados de fadiga associados ao trabalho. Estes experimentam níveis baixos de sentimentos relacionados

com vazio emocional de frustração com o seu trabalho, de sensações de serem lesados pelo trabalho, de sentirem que estão no fim de um rolo compressor e de experimentarem sentimentos de tensão por ter que trabalhar todo o dia com outras pessoas.

- **Características do Trabalho – Gestão/ Relação dos professores com os alunos** – Os professores sentem-se incomodados com os problemas que possam surgir nas relações com os alunos. Estes ficam bastante incomodados com o facto de terem a percepção de ter alunos que poderiam ser melhor sucedidos se quisessem, de ter de ensinar alunos pouco motivados e das ambiguidades administrativas em relação aos problemas de disciplina. A um nível inferior de incómodo verifica-se que os professores se sentem incomodados com os problemas de disciplina nas suas aulas, de terem que gerir comportamentos infantis e de ver a sua autoridade questionada pelos alunos.
- **Características do Trabalho/ Relação com Encarregados de Educação** – Os professores sentem níveis relativamente baixos de incómodo nas relações que estabelecem com os Encarregados de Educação. Estes aumentam o grau de preocupação à medida que existe um menor contato ou falta de diálogo por parte dos Encarregados de Educação ou uma expectativa muito elevada por parte dos mesmos relativamente aos seus educando, podendo tais atitudes comprometer o sucesso do processo educativo.
- **Características do Trabalho/ Volume de Trabalho e Tempo para a Concretização do Trabalho** – Existe um elevado nível de incómodo dos professores relativamente à elevada quantidade de tarefas administrativas associadas ao seu trabalho e da demasiada quantidade e carga de trabalho a cumprir. Estes também se sentem incomodados com o ritmo demasiado rápido dos dias de trabalho, de terem pouco tempo para preparar as suas aulas e outras tarefas e da forma como os constrangimentos de tempo limitam as suas prioridades pessoais.

- **Característica do Trabalho/ Relação com os colegas** – A maioria dos professores inquiridos experiencia de forma positiva as relações que se estabelecem profissionalmente e pessoalmente.
- **Características do Trabalho/ Relação com Direção** – os professores revelam níveis de incómodo relativamente baixo nas relações que estabelecem com a direção.

No que concerne à exploração da **variável sexo**, os dados revelam que não existem diferenças significativas relativamente à forma como os professores e as professoras percecionam a sua vida profissional nas diferentes escalas em análise. Excetua-se a maior perceção que as mulheres têm relativamente à sua competência no trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS FUTURAS

O relatório de estágio profissional agora apresentado marca uma etapa profissional, mas fundamentalmente de realização pessoal.

Tal como referi na introdução deste documento, em 1991 adquiri a habilitação profissional para o grupo 260. Apesar de ter tido nos últimos 23 anos habilitação académica para lecionar a disciplina de educação física até ao 12º ano, de ter trabalhado com os diferentes níveis que constituem o nosso sistema de ensino e de ter sido orientador de estágios profissionais no ensino secundário, no âmbito das minhas atividades de professor no ensino superior, nunca me foi reconhecida a habilitação profissional para poder concorrer para lugares de escola ou agrupamento nos grupos de educação física do 3º ciclo e secundário. Sempre entendi como absurdo tal lapso legislativo. Na verdade, alguma coisa esteve mal no processo de criação das Escolas Superiores de Educação. Tal processo, em meu entender, não salvaguardou as legítimas pretensões profissionais de todos aqueles que, tal como eu, efetuaram os seus estudos académicos nas Faculdades de Desporto e Educação Física tendo efetuado estágios nas então Escolas Preparatórias.

Foi, pois, com grande relutância que dei início ao processo que agora culmina.

Apesar de ainda hoje considerar absurda tal situação reconheço agora que ganhei mais do que perdi. À medida que este relatório foi avançando e os níveis de reflexão sobre todo o meu percurso profissional foram subindo, também aumentou proporcionalmente o meu gosto e entrega por esta etapa agora concluída.

Todas as atividades, pessoais ou profissionais devem, em determinados momentos, ser alvo de reflexões avaliativas para se definir com clareza que caminhos se devem traçar para promover a melhoria. Neste enquadramento, a reflexão agora concluída fez-me perceber qual foi o meu nível de entrega nas diferentes áreas da vida profissional e pessoal. Reconheço que me orgulho daquilo que fiz. Todavia nada teria feito sem todos os que confiaram em mim para exercer as funções que exerci. Nada teria feito se os que comigo

trabalharam não o tivessem também feito de forma exemplar. Podia, sem dúvida, ter feito melhor. Todos podíamos.

A conciliação das diferentes áreas onde trabalhei nem sempre foi fácil. A estas juntaram-se dois doutoramentos a quem dei os títulos de Inês e João. “Como viver e educar duas crianças num mundo cada vez mais complexo e frenético não descurando todas as solicitações profissionais a que se é submetido ao longo dos anos” podia ser o título deste doutoramento hipotético e ilustrativo daquilo a que todos os profissionais com filhos estão sujeitos.

A elaboração do enquadramento biográfico levou-me a uma reflexão profunda sobre as razões que originaram esta viagem profissional e que de alguma forma irão sustentar as opções que tomarei a partir daqui.

A reflexão sobre o enquadramento da prática e da realização da atividade profissional também me permitiu obter uma visão global e simultaneamente muito mais pormenorizada do Agrupamento onde atualmente exerço funções. Esta visão sensibilizou-me para um maior entendimento sobre os problemas naturais de uma instituição de ensino e para a necessidade de se buscar, permanentemente, as melhores soluções para a sua resolução.

A necessidade permanente de entender a complexidade dos recursos humanos das instituições onde exercemos a nossa atividade profissional para que dessa forma possamos potenciar todas as suas capacidades é um dos muitos aspetos que considero fulcral para as instituições de ensino. Foi exemplo o estudo realizado sobre a experiência profissional e o bem-estar dos professores de um agrupamento de escolas, que este relatório profissional proporcionou.

A classe docente, tal como a restante administração pública, vive atualmente momentos difíceis. As reestruturações em curso que, em minha opinião, visam fundamentalmente poupanças económicas e não melhorias educativas, têm sobrecarregado a função de tarefas que na maioria dos casos não favorecem o processo educativo e sobrecarregam a todos os níveis, e de forma absurda, os seus recursos. Apesar disso é notório para mim que a maioria dos docentes tem enfrentado tais reestruturações com estoicismo, tentando centrar-se naquilo que

verdadeiramente importa – os alunos. Sinto orgulho de pertencer a esta classe profissional e por essa razão continuarei a ser professor até...conseguir sê-lo.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Bento, J. O. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 1ª Edição, Livros Horizonte.

Bircher J. (2005). Towards a dynamic definition of health and disease. *Medicine Health Care Philosophy*: 8:335-41.

Chartrand, R. (2006). *Les facteurs professionnels et la détresse psychologique chez les enseignants*. Université de Montréal.

Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa – As Emoções Sociais e a Neurobiologia do Sentir* (1ª Edição ed.). Portugal: Publicações Europa – América, p 26.

Damásio, A. (1998). *O Erro de Descartes* (18ª Edição ed.). Portugal: Publicações Europa – América.

Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* (1ª Edição ed.). Portugal: Publicações Europa – América.

FINLAY-JONES, R. (1986). Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *Australian & New-Zealand Journal of Psychiatry*, 20(3), 304-313.

Gincras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une phénoménologie du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional* (1ª Edição ed.). Portugal: Temas e Debates.

Goleman, D. (2006). *Inteligência Social* (1ª Edição ed.). Portugal: Temas e Debates- Atividades Editoriais.

Goleman, D. (1998). *Trabalhar com Inteligência Emocional* (1ª Edição ed.). Portugal: Círculo de Leitores.

Gomes, A.R., Silva M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006), Problemas e desafios no exercício da atividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), pp. 67-93

Gomes, A.R., Montenegro, N, Peixoto, A.M. & Peixoto, A.R. (2010), *Stress Ocupacional no ensino no*: Um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia e Sociedade*, 22(3), pp. 587-597.

Grebennikov, L. & Winggins, M. (2006) Psychological Effects of Classroom Noise on Early Childhood Teachers. *The Australian Educational Researcher*, Volume 33, Number 3, 35-54.

Houlfort, N., Sauvé, F. (2010). Santé Psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement, *École nationale d'administration publique*.

Jesus, F., Patrão, I., & Santos-Rita, J. (2012). Burnout, ajustamento emocional e satisfação profissional em professores portugueses: influências do grau de ensino e tipo de escola. In J. Pais-Ribeiro, I. Leal, A. Pereira, A. Torres, I. Direito & P. Vagos (Eds.), *Actas do 9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp.626-632). Lisboa: Placebo, Editora LDA. ISBN: 978-989-8463-25-8.

Martinez, M. & C., Paraguay A. I. (2003). Satisfação e saúde no trabalho – aspetos conceituais e metodológicos. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 6, pp. 59-78

Martinez, M. C. (2002). *As relações entre a satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador*. Dissertação de Mestrado

apresentada à Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Presidência do Conselho de Ministros. (1991). Decreto-Lei n.º 442/91 de 15 novembro. Diário da República, 1ª série – A, nº 263, 5852 – 5871

Ministério da Educação. (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 4, 154-164

Assembleia da República. (1997). Lei 115/ 97 de 19 Setembro. Diário da República, 1ª série – A, nº 217, 5082 – 5083.

Assembleia da República. (1986). Lei 46/86 de 14 outubro. Diário da República, 1ª série, nº 237, 3067 – 3081.

Assembleia da República. (2005). Lei 49/2005 de 30 Agosto. Diário da República, 1ª série – A, nº 166, 5122 – 5138.

Presidência da República. (2009). Lei 85/2009 de 27 Agosto. Diário da República, 1ª série – A, nº 166, 5635 – 5636.

Ministério da Educação. (2008). Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, 1.ª série, N.º 79, 2341 – 2356.

Ministério da Educação. (2001). Decreto-lei 240/ 2001 de 30 de Agosto. Diário da República, 1.ª série, N.º 201, 5569 – 5572.

Ministério da Educação. (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. Diário da República, 1.ª série, N.º 129, 3476 – 3491.

Montalvo, A., Bair, J. H. & Boor, M. (1995). Teachers' perceptions of occupational stress factors. *Psychological Reports*, 76, 76-846.

Mosston, M. & Ashworth, S. (2006). *Teaching Physical Education – First On Line Edition*.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.

Reddy L., Anuradha R. (2013). Occupational Stress of Higher Secondary Teachers Working in Vellore District. *International Journal of Educational Planning & Administration*. Volume 3, Number 1 (2013), pp. 9-24-

Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique* (119), pp. 5-8.

Ryan R. M. & Deci E. L.; (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions *Contemporary Educational Psychology* 25, pp. 54–67

Ryan, R. M & Deci, E. L. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.

Saracci R. The World Health Organization needs to reconsider its definition of Health. *BMJ* 1997;314:1409-10.

Spinoza, B. (2013). *The Ethics – (Ethica Ordine Geometrico Demonstrata)*. (R. H. Elwes, Trad.) Web Global Grey Edition.

8. ANEXOS

ANEXO 1

Publicações

- Iglésias P.; Marques, A. (1997). O treino de força de atletas juniores portugueses de velocidade no período competitivo. *Revista Horizonte* volume XIII, Maio - Junho, nº 77 pp. 7 - 14
- Faro A.; M. Silva, Santos A.; Iglésias P.; Ning, Z. (1997). A study of knee isokinetic strenght in preadolescence. In Armstrong, N., Kirby, B.J., Welsman (Eds.), *Children and Exercise XIX - Promoting health and well-being*, Exeter, London, England, pp 313-319.
- Faro, A.; Iglésias P.; Paiva, A.; (1997). Análise do padrão da marcha em jovens obesos. In *Livro de Resumos do V Congresso dos Países de Língua Portuguesa*. Maputo, Moçambique, p. 109.
- Dias G, Luz M, Couceiro M, Figueiredo C, Fernandes O, Iglésias P, Castro M, Ferreira N & Mendes R (2009). Human motor behavior and engineering: contributions and interactions in the study of putt. WACI/09. ISEC.IPC. Coimbra. 09 de Dezembro.
- Dias G, Luz M, Couceiro M, Figueiredo C, Fernandes O, Iglésias P, Castro M, Ferreira N & Mendes R (2010). "Visual Detection and Estimation of Golf Putting". MME10 International Conference on Mathematical Methods in Engineering. ISEC.IPC. Coimbra. 22 de Outubro.
- Dias G, Luz M, Couceiro M, Figueiredo C, Fernandes O, Iglésias P, Castro M, Ferreira N & Mendes R (2010). "Visual Detection and Estimation of Golf Putting". Proceedings of the First International Conference on Mathematical Methods (MME10). ISEC.IPC. Coimbra. 21-24 de Outubro: pp. 1-11.
- Pedro C. Mendes, J Miguel A. Luz, Micael S. Couceiro, Pedro Iglésias, Almerindo Ferreira, João Sismeiro, Rui Mendes, Juan P. Fuentes, (2010) "Analysis of the Wind Influence in Tennis Service". Mathematical Methods in Engineering International Symposium, ISEC IPC Coimbra 21-24 de Outubro.

ANEXO 2

Ações de formação realizadas

- Participou no 2º Congresso de Educação Física dos Países de Língua Oficial Portuguesa, organizado pela Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto que se realizou nos dias 30 e 31 de Janeiro e 1e 2 de Fevereiro de 1991 na cidade do Porto
- Participou na acção de formação "Prancha À Vela/Canoagem/Vela" realizado nos dias 10,11,12 de Setembro de 1991 em Coimbra, organizado pela Associação de Profissionais de Educação Física da Região Centro
- Participou na Acção de Formação "Andebol", promovida pela Associação de Profissionais de Educação Física da Região Centro realizada em Coimbra no dia 18 /03/1992 em colaboração com a Direcção Regional de Educação do Centro
- Participou na acção de formação "Ténis Escolar - Metodologia de ensino" orientada pelo Prof. José Paulo Campos de Sousa Mota Oliveira organizada pela Federação Portuguesa de Ténis em 13/05/92, com a duração de 14 horas divididos em três períodos:
 - Quatro horas - secção teórico-prática em 13/05/92
 - Cinco horas - acompanhamento técnico no ano lectivo seguinte
 - Cinco horas - acompanhamento técnico no ano lectivo seguinte
- Participou na acção de formação subordinada ao tema "Basquetebol" promovida pela Associação de Profissionais de Educação Física da Região Centro em colaboração com a Direcção Regional de Educação do Centro realizada em Coimbra no dia 8 de Junho de 1992.
- Participou no encontro "O Deficiente -a sua integração"organizado pela Fundação Bissaya Barreto - Instituto de Surdos realizado no dia 7 de Maio de 1993 no Instituto da Juventude em Coimbra.
- Participou nas "Jornadas De Surdez Infantil" organizadas pelo serviço de O.R.L. do Centro Hospitalar de Coimbra que se realizaram em 27 e 28 de Maio de 1993.

- Ficou aprovado no Curso de Formação Contínua denominado "Novos Programas - Novas Intervenções", promovido pelo Centro de Formação da Associação de Professores e Profissionais de Educação Física do Distrito de Coimbra, acreditado pelo Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores, com o nº de registo de acreditação AP393-A-122/93, iniciado a 27 de Março de 1993 e concluído a 4 de Dezembro de 1993.
- Participou no IV Congresso Nacional de Educação Física organizado pelo CNAPEF e por Areal Editores que se realizou no Centro Pastoral de Paulo VI nos dias 27, 28, 29 Novembro de 1997.
- Participou no curso "Isokinetic Movement Modalities - Aplicações ao Treino e Reabilitação" integrado no seminário Biodex que se realizou em Lisboa nas instalações da FMH em 22 e 23 Maio de 1998.
- Participou no 1º Congresso do Desporto Escolar realizado nos dias 26, 27 e 28 de Novembro de 1998, em Lisboa, organizado pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.
- Participou no Congresso Nacional Extraordinário de Educação Física realizado no dia 11 de Dezembro de 1998, no Pavilhão do Futuro, em Lisboa, e organizado pelo CNAPEF e pela SPEF.
- Participou e acompanhou os alunos no Curso "Espaços Pense Indústria", integrado no projecto "Pense Indústria 1999/2000 realizado no dia 2 de Março de 2000 na Escola Básica 2,3 de Ceira.
- Participou na acção de sensibilização sobre " Alunos com Necessidades Educativas Especiais/ Currículos Alternativo" realizada na Escola Básica 2,3 de S. Silvestre, e dinamizada pelas docentes dos Apoios Educativos Fátima Duarte e Anabela Mota, no dia 8 de Setembro de 2000.
- Frequentou o Curso de formação contínua designado por "Educação Para A Saúde - Vida Activa: Da Escola à Comunidade" com o registo de acreditação nº ccpfc/acc14823/99 num total de 25 horas realizado em Coimbra nos dias 4, 5, 6 e 7 de Setembro de 2000 conferindo, um crédito e promovido pelo Centro de Formação da Associação de Professores e Profissionais de Educação Física do Distrito de Coimbra.

- Frequentou o Curso de formação contínua designado por “Ginástica Aeróbica e Acrobática - Sua Aplicação em Meio Escolar” com o registo de acreditação nº ccpfc/acc18336/00 num total de 25 horas realizado em Coimbra nos dias 9, 10, 16 e 17 de Março de 2001 conferindo, um crédito e promovido pelo Centro de Formação da Associação de Professores e Profissionais de Educação Física do Distrito de Coimbra.
- Participou no encontro “Os Ofícios da Profissão” que decorreu entre 18 e 20 de Abril de 2001 nas Instalações da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Frequentou o Curso de formação contínua designado por “Didáctica de Esqui” com a duração total de 25 horas realizado em Andorra nos dias 3, 4, 5, 6 e 7 de Fevereiro de 2003 promovido pelo Centro de Formação da Associação Portuguesa de Professores de Educação Física.
- Frequentou o Curso de formação contínua designado por “A Patinagem na Escola” com a duração total de 25 horas realizado em Coimbra nos dias 19, 22, 26 e 29 de Março de 2003 conferindo, um crédito e promovido pelo Centro de Formação da Associação Portuguesa de Professores de Educação Física.
- Frequentou o Curso de formação contínua designado por “Aplicações da Informática na Avaliação em Educação Física” com a duração total de 25 horas realizado em Coimbra nos dias 7, 8, 16 e 17 de Maio de 2003 conferindo, um crédito e promovido pelo Centro de Formação da Associação Portuguesa de Professores de Educação Física.
- Frequentou com aproveitamento a acção de formação nº 4 O Golfe na Escola – Um novo Desafio, com duração de 25 horas, na modalidade de Curso de Formação que decorreu entre 8 e 21 de Maio de 2004 na Escola Secundária Quinta das Flores – Coimbra conferindo, um crédito e promovido pelo Centro de Formação da Associação Portuguesa de Professores de Educação Física.
- Participou no Seminário Jovens no Desporto “Um Pódio para Todos” realizado no dia 26 de Novembro de 2004 no Auditório do Instituto Português

da Juventude em Coimbra e organizado pelo Instituto do Desporto de Portugal.

- Frequentou com aproveitamento a acção de formação nº 5 “A Escalada no âmbito do Desporto Escolar e actualização em Educação Física” com duração de 15 horas, na modalidade de Curso de Formação que decorreu entre 8 e 26 e 27 de Maio de 2007 na Escola Básica 1,2 de Soure – Coimbra conferindo, 0,6 créditos e promovido pelo Centro de Formação da Associação Portuguesa de Professores de Educação Física.
- Frequentou com aproveitamento a acção de formação “A Função de coordenação do processo de Avaliação do Desempenho Docente” acreditada pelo CCPFC com o nº ACC-53763/08 com duração de 15 horas, na modalidade de Módulo de Formação que decorreu entre 10 de Julho e 11 de Julho 2008 na Escola Secundária D. Duarte – Coimbra com a classificação final de Excelente – 10 valores conferindo, 0,6 créditos e promovido pelo Centro de Formação de Associação de Escolas – Nova Ágora.
- Frequentou com aproveitamento a acção de formação nº 3/09 “Ténis da Dimensão Escolar – Nível II Aperfeiçoamento”, acreditada pelo CCPFC com duração de 25 horas, na modalidade de Curso de Formação que decorreu entre 31 de Janeiro 2009 a 8 de Fevereiro 2009 na Escola Secundária José Falcão – Coimbra com a classificação final de Excelente – 10 valores conferindo, 1 crédito e promovido pelo Centro de Formação da Associação Portuguesa de Professores de Educação Física.
- Frequentou com aproveitamento a acção de formação nº 6/11 “Ténis da Dimensão Escolar – Nível II Aperfeiçoamento”, acreditada pelo CCPFC com duração de 25 horas, na modalidade de Curso de Formação que decorreu entre 8 de Janeiro 2011 a 16 de Janeiro 2011 na Escola Secundária José Falcão – Coimbra com a classificação final de Excelente – 9,9 valores conferindo, 1 crédito e promovido pelo Centro de Formação da Associação Portuguesa de Professores de Educação Física.

ANEXO 3

Formador em Ações de Formação

- Foi preletor no Curso de Monitores de Atletismo promovido pela Associação Distrital de Atletismo de Coimbra realizado no período compreendido entre Outubro e Novembro de 1991, tendo abordado os seguintes temas:
 - Noções básicas de fisiologia do esforço
 - Treino com crianças em idades compreendidas entre os 11e 15 anos
 - Treino da Velocidade com adultos
- Foi preletor na ação de formação "Corrida e Orientação" promovida pelo grupo de Educação Física da escola C+S Poeta Manuel da Silva Gaio, realizada no dia 16 de Maio de 1992.
- Participou como preletor no seminário promovido pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Federação Internacional de Atletismo Amador denominado "O atletismo e a Mulher" realizado entre 17 a 20 Novembro de 1994 na cidade de Lisboa tendo efetuado uma comunicação denominada "Existe um treino tipicamente feminino?".
- Efetuou no IV congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Oficial Portuguesa que se realizou na cidade de Coimbra de 2 a 5 de Março de 1995, e na secção de Teoria e Metodologia do Treino Desportivo uma comunicação denominada "Verificação de um padrão comum de flexibilidade em atletas velocistas"
- Apresentou em co-autoria no V congresso de Educação Física e Ciências do Desporto do Países de Língua Oficial Portuguesa promovido pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Maputo de 24 a 28 Março de 1997 um Póster denominado "O Treino De Força De 3 Dos Melhores Atletas Velocistas Juniores Portugueses (Um Estudo de Caso)".
- Apresentou em co-autoria a comunicação Análise do Padrão da Marcha em Jovens Obesos no V congresso de Educação Física e Ciências do Desporto do Países de Língua Oficial Portuguesa promovido pela Faculdade de

Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Maputo de 24 a 28 Março de 1997.

- Foi formador na ação de formação “Atletismo e Ginástica - Um Desenvolvimento” promovido pelo Centro de Formação da Associação de Professores e Profissionais de Educação Física do Distrito de Coimbra nos dias 3 e 4 de Julho de 1998 em Coimbra.
- Foi formador na ação de formação “Atletismo e Ginástica - Um Desenvolvimento” promovida pelo Centro de Formação da Associação de Professores e Profissionais de Educação Física do Distrito de Coimbra nos dias 5 e 6 de Março de 1999 em Viseu.
- Foi formador na ação de formação “Atletismo e Ginástica - Um Desenvolvimento” promovida pelo Centro de Formação da Associação de Professores e Profissionais de Educação Física do Distrito de Coimbra nos dias 23 e 24 de Abril de 1999 na Figueira da Foz.
- Apresentou como preletor uma comunicação denominada a “Competência Emocional do Treinador/ Professor” no Simpósio “Atividade Física e Desporto em Crianças e Jovens” promovida pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Básica 2,3 Carlos de Oliveira - Febres que se realizou no Auditório da Biblioteca Municipal de Cantanhede no dia 31 de Março de 2000.
- Participou como preletor no simpósio “Desporto Escolar/ Desporto Federado” organizado pela Direção Regional do Norte na Escola Básica 2,3 da Lavra no dia 27 de Junho de 2001.
- Participou como formador na atividade “ Orientação Urbana e Atividades Desportivas” inseridas no módulo “Saúde, Lazer e Bem Estar do Estudante” organizada pelo Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra em 20 de Abril de 2002.
- Lecionou no ano letivo 2001-2002, 2002-2003 e 2003-2004, 2004-2005 e 2005-2006 a cadeira de Cinesiologia (14 horas) no Curso de Monitores Internacional de Fitness organizado pela Manz Produções.

- Lecionou em Junho de 2002 e Junho de 2003 o curso de 70 horas “Atividade Física para Populações Especiais” organizado pelo CEFAD.
- Lecionou em Outubro de 2003 o curso de 100 horas “Musculação de Alto Rendimento” promovido pelo Centro de Estudos para a Formação na Área Desportiva (CEFAF).
- Lecionou em Dezembro de 2003 o módulo de Força (30 horas) do curso de “Instrutor de Fitness” promovido pelo Centro de Estudos para a Formação na Área Desportiva (CEFAF).
- Foi formador na acção de formação promovida pela APPEFIS, “Didáctica de Ski”(15 horas), que se realizou em Andorra em Março de 2004, 2005, 2006, 2008,2009,2010, 2011.

ANEXO 4

Distribuição do número de pais/EE do AECS por atividade profissional

Atividade profissional	N.º de pais/EE		
	Mãe	Pai	Total
Membros das Forças Armadas		5	5
Quadros Superiores da Administração Pública	4	10	14
Diretores de Empresa	7	18	25
Diretores e Gerentes de Pequenas Empresas	2	7	9
Especialistas das Ciências Físicas, Matemáticas e Engenharia	40	80	120
Especialistas das Ciências da Vida e Profissionais da Saúde	78	43	121
Docentes do Ensino Secundário, Superior e Profissões Similares	171	90	261
Outros Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	16	15	31
Técnicos e profissionais de Nível Intermédio das Ciências Físicas e Químicas, da Engenharia e	13	22	35
Profissionais de Nível Intermédio das Ciências da Vida e da Saúde	18	11	29
Profissionais de Nível Intermédio do Ensino	50	45	95
Outros Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	14	10	24
Empregados de Escritório	39	7	46
Empregados de Receção, Caixas, Bilheteiros e Similares	63	16	79
Pessoal dos Serviços Diretos e Particulares, de Proteção e Segurança	104	38	142
Manequins, Vendedores e Demonstradores	78	46	124
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, Criação de Animais e Pescas	6	6	12
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares das Indústrias Extrativas e da Construção Civil		90	90
Trabalhadores da Metalurgia e da Metalomecânica e Trabalhadores Similares		37	37
Mecânicos de Precisão, Oleiros e Vidreiros, Artesãos, Trab.das Artes Gráficas e Similares	1	4	5
Outros Operários, Artífices e Trabalhadores Similares		17	17
Operadores de Instalações Fixas e Similares	3	9	12
Operadores de Máquinas e Trabalhadores da Montagem	1	6	7
Condutores de Veículos e Embarcações e Operadores de Equipamentos Pesados Móveis	3	74	77
Trabalhadores Não Qualificados dos Serviços e Comércio	27	6	33
Trabalhadores Não Qualificados da Agricultura e Pescas	2	3	5
Trabalhadores Não Qualificados das Minas, da Construção e Obras Públicas, da Indústria	2	6	8
Outra	380	365	745
Total	1122	1086	2208

Distribuição do número de pais/EE do AECS por nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Mãe	Pai	Total
Doutoramento	24	29	53
Mestrado	43	42	85
Licenciatura	387	241	628
Bacharelato	26	27	53
Pós-graduação	6	5	11
Secundário	318	283	601
Básico (3º ciclo)	193	200	393
Básico (2º ciclo)	90	139	229
Básico (1º ciclo)	41	58	99
Sem Habilitações	4	3	7
Formação Desconhecida	202	272	474
Outra	9	14	23
Total	1343	1313	2656

ANEXO 5

Critérios de avaliação da disciplina de Educação Física para os 2.º e 3.º ciclos

Ano letivo 2013/2014

Departamento de Expressões

• ATITUDES – 20%

- Cumprimento das normas das aulas de Educação Física (10%):
 - Equipamento específico (5%).
 - Pontualidade/assiduidade (5%).
- Participação/comportamento (10%):
 - Comportamento desportivo e respeito pelos colegas e professor (5%).
 - Participação, empenho, cumprimento de tarefas e autonomia (5%).

• HABILIDADES MOTORAS ESPECÍFICAS E SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO GÍMNICO-DESPORTIVO (HME) – 80 %

- Desempenho, por parte do aluno, em situações de exercício critério e em situação de jogo, nas matérias lecionadas ao longo do ano letivo (70%);
- Grau de conhecimento e compreensão dos conteúdos (10%).

Nota:

- Os alunos portadores de atestado médico de longa duração serão alvo de avaliação específica, sendo avaliados, no âmbito das habilidades motoras específicas e sua aplicação no contexto gímnico-desportivo, somente no grau de conhecimento e compreensão dos conteúdos (80%).

AVALIAÇÃO GLOBAL

Classificação do 1.º Período:

8 x HME + 2 x Atitudes

10

Classificação do 2.º Período:

(8 x HME + 2 x Atitudes + média do 1.º período) : 2

10

Classificação do 3.º Período:

(8 x HME + 2 x Atitudes + média do 1.º período + média do 2.º período) : 3

10

média do 2.º período = 8 x HME + 2 x Atitudes

10

Aprovado em Conselho Pedagógico em 11 de setembro de 2014

Coordenador de Departamento

Presidente do Conselho Pedagógico

ANEXO 6

O presente questionário insere-se num projeto de investigação que tem como objetivo analisar a **experiência no trabalho e o estado de bem-estar dos professores em Portugal**. A confidencialidade das informações e anonimato estão garantidas. Neste sentido, pedimos a sua colaboração para o preenchimento cuidadoso da totalidade das questões apresentadas ao longo do questionário. Importa ainda sublinhar que a sua colaboração permitirá conhecer melhor a realidade dos professores em Portugal.

Muito obrigado pela sua colaboração.

(instrumento adaptado de Houldfort & Sauvé 2010)

A EXPERIÊNCIA NO TRABALHO E O ESTADO DE BEM-ESTAR DOS PROFESSORES

1. Energia

Tendo em consideração a escala a seguir apresentada, indique, no mês que terminou, quantas vezes se sentiu desta forma?

1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Todos os dias

	1	2	3	4	5
1. Sinto-me vivo e pleno de vida					
2. Sinto-me com pouca energia					
3. Algumas vezes sinto-me de tal forma ativo ao ponto de querer explodir					
4. Sinto-me com energia e espírito vivo					
5. Em alguns dias sinto-me pouco alerta e desperto					
6. Sinto-me estimulado					
7. Aguardo com expectativa cada novo dia					

2. Experiência pessoal no trabalho

Tendo em consideração a escala de concordância apresentada, indique o grau de concordância com os enunciados que se seguem reportados às experiências no local de trabalho.

1	2	3	4	5
Totalmente em desacordo	Em desacordo	Nem de acordo nem em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo

	1	2	3	4	5
1. Sinto-me verdadeiramente ligado a outras pessoas no meu trabalho					
2. Tenho a sensação de fazer parte do grupo de trabalho					
3. Tenho verdadeiramente contacto com os outros no meu trabalho					
4. Posso falar com os outros no meu trabalho do que considero verdadeiramente importante					
5. Sinto-me frequentemente só sempre que estou entre colegas					
6. Algumas pessoas no meu trabalho são verdadeiras amigas					
7. Não me sinto-me verdadeiramente competente no meu trabalho					
8. Compreendo bem as tarefas a desempenhar no meu trabalho					
9. Sinto-me capaz no meu trabalho					
10. Duvido ser capaz de realizar bem o meu trabalho					
11. Sou bom no meu trabalho					
12. Tenho a impressão de ser capaz de levar a bom termo as tarefas difíceis no meu trabalho					
13. Tenho a impressão de que sou capaz de ser eu mesmo no meu local de trabalho					
14. No trabalho tenho frequentemente a impressão de ter que fazer aquilo que os outros me solicitam					
15. Se tivesse escolha, realizaria o meu trabalho de forma diferente					
16. As minhas tarefas no trabalho correspondem aquilo que verdadeiramente quero fazer					
17. Sinto-me livre para executar o meu trabalho como penso que devo fazê-lo					
18. No trabalho, sinto-me forçado(a) a fazer coisas que não quero fazer					

3. Conciliação trabalho – família

Tendo em consideração a escala a seguir apresentada, indique o grau de concordância com os enunciados seguintes.

1	2	3	4	5
Totalmente em desacordo	Em desacordo	Nem de acordo nem em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo

	1	2	3	4	5
1. O meu trabalho interfere com as minhas atividades familiares mais do que eu gostaria					
2. O tempo que invisto no meu trabalho impede-me de participar de forma equitativa nas responsabilidades e tarefas de casa					
3. Devido ao tempo investido no trabalho, falho nas atividades familiares					
4. O tempo investido a cumprir as minhas obrigações familiares interfere frequentemente com o meu trabalho					
5. O tempo passado ao lado da minha família impedem-me frequentemente de investir em atividades profissionais que seriam pertinentes para a minha carreira					
6. Tenho que me ausentar do trabalho para cumprir as minhas obrigações familiares					
7. Quando venho do trabalho, estou frequentemente muito cansado para participar nas atividades familiares					
8. Frequentemente quando regresso do trabalho sinto-me tão esgotado emocionalmente que me impede de contribuir para a minha família					
9. Devido à pressão vivida no trabalho, por vezes, regresso a casa demasiado stressado para fazer as coisas que gosto					
10. Devido ao stress vivido em casa estou frequentemente preocupado com os meus problemas familiares no trabalho					
11. Porque estou frequentemente stressado pelas responsabilidades familiares, tenho dificuldade em concentrar-me no meu trabalho					
12. A tensão e as inquietudes da vida familiar enfraquecem a minha capacidade de trabalho					

4. Envolvimento com o trabalho

Utilizando a escala abaixo, indique até que ponto atualmente se sente ligado a cada uma das realidades abaixo enunciadas. Selecione o número que corresponde ao seu grau de ligação.

1	2	3	4	5
Nada	Um pouco	Mediamente	Fortemente	Muito Fortemente

A que ponto está ligado	1	2	3	4	5
1. À sua profissão de professor					
2. Ao(s) seu(s) superior(es)					
3. À sua equipa de trabalho					
4. Aos seus alunos					
5. Ao seu sindicato					
6. À Direção da sua escola					
7. Ao setor da educação					
8. Durante quanto tempo gostaria ainda de exercer a sua profissão?	0 – 1 ano	1 – 2 anos	2 – 5 anos	5 – 10 anos	10 anos ou mais

5. Satisfação no trabalho

As frases seguintes referem-se ao seu trabalho. Indique o grau de concordância com as expressões seguintes utilizando a escala a seguir apresentada.

1	2	3	4	5
Totalmente em desacordo	Em desacordo	Nem de acordo nem em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo

Questões:	1	2	3	4	5
1. Em geral, o tipo de trabalho que faço corresponde aquilo que eu quero fazer na minha vida					
2. As condições em que realizo o meu trabalho são excelentes					
3. Estou satisfeito com o tipo de trabalho que faço					
4. Até ao momento obtive as coisas importantes que queria retirar do meu trabalho					
5. Se pudesse trocar o que quisesse no meu trabalho quase que não alterava nada					

6. Sentimentos relacionados com o trabalho

Apresenta-se de seguida uma série de frases que refletem os sentimentos e impressões que possivelmente pode experimentar no seu trabalho. Estime a frequência com que tende a experimentar estes sentimentos de acordo com a escala indicada.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Algumas vezes por ano	Uma vez por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

	1	2	3	4	5	6	7
1. Sinto-me emocionalmente vazio devido ao meu trabalho							
2. Ao fim de um dia de trabalho, sinto-me totalmente esgotado							
3. Sinto-me fatigado quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar um dia de trabalho							
4. Trabalhar todo o dia com outras pessoas é para mim uma fonte de tensão							
5. Sinto-me totalmente lesado pelo meu trabalho							
6. Sinto-me frustrado no meu trabalho							
7. Tenho a impressão de trabalhar demasiado duro							
8. Tenho a impressão de estar no fim de um rolo compressor							

7. Características do seu trabalho

Esta secção diz respeito a certas características do seu trabalho. Responda às seguintes questões indicando, segundo a escala proposta, até que ponto se sente incomodado por situações ou eventos a seguir enumerados.

1	2	3	4	5
Totalmente em desacordo	Em desacordo	Nem de acordo nem em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo

	1	2	3	4	5
1. Problemas de disciplina nas minhas aulas					
2. Ter que gerir comportamentos infantis					
3. Ter alunos que poderiam ser melhor sucedidos se quisessem					
4. Ter de ensinar alunos pouco motivados					
5. Ambiguidades administrativas em relação aos problemas de disciplina					
6. Ver a minha autoridade questionada pelos alunos					
7. Falta de contato e de diálogo com os encarregados de educação					
8. Falta de confiança por parte dos encarregados de educação a meu respeito					
9. Críticas negativas e repetidas do meu trabalho pelos encarregados de educação					
10. Solicitações demasiado numerosas por parte dos encarregados de educação					
11. Medo de represálias por parte dos encarregados de educação					
12. Expetativas irrealistas por partes dos encarregados de educação					
13. Ter a impressão da necessidade de ter que se justificar e explicar aos encarregados de educação					
14. De ter pouco tempo para preparar as minhas aulas e outras tarefas					
15. Da demasiada quantidade de trabalho a cumprir					
16. Do ritmo demasiado rápido dos dias de trabalho					
17. Da carga demasiado elevada de trabalho					
18. Dos constrangimentos de tempo que limitam as minhas prioridades pessoais					
19. Da elevada quantidade de tarefas administrativas associadas ao meu trabalho					
20. Da falta de intercâmbio e de colaboração com os meus colegas					
21. A falta de apoio dos colegas					
22. A impressão de ser posto de lado pelos colegas.					
23. A impressão de ser julgado por parte dos colegas					
24. Das divergências de ordem pedagógica ou didática com os meus colegas					
25. Das divergências de ordem pessoal com os meus colegas					
26. A impressão de falta de liberdade de iniciativa					
27. Do receio de ser julgado negativamente pela direção					
28. Do estilo de gestão da direção					
29. Da falta de compreensão e suporte por parte da direção					

8. Informações gerais

Data: ____/____/____

Idade: ____ anos

Sexo: F ☐ M ☐

Situação profissional: Contratado

☐ Quadro de

Zona Pedagógica ☐ Quadro ☐ Outra ☐ Qual? _____

Grupo disciplinar: _____

Disciplinas que leciona:

Nível(eis) de ensino que leciona:

Tempo de serviço ____ anos

Escola em que leciona (Indicar apenas se se sentir confortável):

Qual o vencimento líquido mensal que auferi?

Até 999€ ☐ de 1000€ a 1399€ ☐ de

1400€ a 1799€ ☐

De 1800€ a 2199€ ☐ Mais de 2300€ ☐

Prevê a sua reforma nos próximos anos? Sim ☐ Não ☐

Em caso afirmativo, daqui a quantos anos?

1 a 3 anos ☐ 4 a 5 anos ☐

6 a 10 anos ☐

É filiado nalgum sindicato? Sim ☐ Não ☐

Qual? _____

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração

ANEXO 7

Email de pedido de Colaboração

Caros Colegas

No âmbito da realização do meu relatório profissional estou a trabalhar, sob orientação da Professora Doutora Paula Batista da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, num projeto de investigação que visa analisar a experiência no trabalho e o estado de bem-estar dos professores em Portugal. Pensamos que a identificação de alguns fatores que contribuam para a degradação do bem-estar dos professores em Portugal tem toda a pertinência no momento atual e que poderá contribuir para a melhoria de práticas de todos os intervenientes no sistema educativo.

Nesse sentido, pedi autorização à diretora do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, Professora Margarida Girão, para vos contatar via correio eletrónico para solicitar a vossa colaboração neste estudo.

Gostaria desde já de vos dizer que a vossa colaboração é confidencial e o anonimato das respostas está totalmente garantido.

Gostaria de dizer ainda que não se devem sentir obrigados em colaborar e que estarei sempre disponível para qualquer esclarecimento adicional.

Desta forma, e se entenderem pertinente colaborar, cliquem no “link” de acesso e iniciem o preenchimento do inquérito **A EXPERIÊNCIA NO TRABALHO E O ESTADO DE BEM-ESTAR DOS PROFESSORES** e que demorará cerca de 3 a 5 minutos a ser preenchido e submetam no final.

Grato desde já pela colaboração

Pedro Iglésias

O presente questionário (instrumento adaptado de Houldfort & Sauvé 2010) insere-se num projeto de investigação que tem como objetivo analisar a experiência no trabalho e o estado de bem-estar dos professores em Portugal. A confidencialidade das informações e anonimato estão garantidas. Neste sentido, pedimos a sua colaboração para o preenchimento cuidadoso da totalidade das questões apresentadas ao longo do questionário. Importa ainda sublinhar que a sua colaboração permitirá conhecer melhor a realidade dos professores em Portugal.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Foi convidado a preencher o formulário **A EXPERIÊNCIA NO TRABALHO E O ESTADO DE BEM-ESTAR DOS PROFESSORES**. Para o preencher, vá a:
https://docs.google.com/forms/d/1jR1db9DDCi6iteAljvXUYWz_SPF18iDhg3Ho3uwl4Js/viewform?sid&c=0&w=1&token&usp=mail_form_link

ANEXO 8

Plano de estudos Disciplina de Educação Física – 5º ano de escolaridade Ano letivo 2014/2015
--

Departamento de Expressões

Matérias	Conteúdos
Aptidão física e saúde	Constituição e funcionamento do corpo humano. O corpo humano em atividade física. O exercício físico faz bem à saúde.
Desenvolvimento das capacidades físicas	Resistência, força, velocidade, flexibilidade e destreza geral.
Atletismo.	Corrida de velocidade (40 metros). Salto em comprimento. Salto em altura. Lançamento da bola de ténis.
Futebol	Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as suas principais regras. Realiza no jogo e em exercícios critério as ações: passe, receção, condução de bola, remate com os pés ou cabeça, drible, finta, desmarcação e marcação.
Voleibol	Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as suas principais regras. Realiza no jogo (2x2 e 4x4) e em exercícios critério as ações: passe, manchete e serviço.
Jogos	bola ao capitão, jogo dos passes, jogo do mata, jogo da bola oval, jogo das raquetas, hóquei de sala (alternativa) e futevolei (alternativa).
Ginástica – solo	cambalhota à frente (com pernas unidas ou afastadas e após salto), cambalhota à retaguarda (com pernas afastadas ou unidas), pino de cabeça, pino de braços no espaldar seguido de cambalhota, roda, avião, ponte, espargata lateral e frontal, rã, saltos, voltas e afundos.

Ginástica – aparelhos	Trave: marcha à frente e atrás e marcha na ponta dos pés. Minitrampolim: salto em extensão, salto engrupado e salto com meia pirueta vertical. Boque: salto de eixo. Plinto: salto de coelho com saída de salto de eixo e cambalhota à frente. Paralelas assimétricas: rolamento à frente (só Escola Alice Gouveia).
Matérias alternativas	Conteúdos
Dança	Em situação de exploração individual de movimento: combina o andar, o correr, as voltas e as quedas em pequenos saltos; combina o andar e o correr com voltas simples; realiza um equilíbrio/estátua; utiliza combinações pessoais de movimentos locomotores e não locomotores. Em situação de exploração do movimento em grupo: combina os movimentos, seguindo a evolução do grupo.
Basquetebol	Conhece o objetivo do jogo, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas e as regras. Realiza no jogo (3x3) e em exercícios critério as ações: receção, passe (de peito e picado), paragem a um e a dois tempos com rotação sobre um apoio, lançamento (parado e na passada), drible (progressão e proteção), mudança de direção e de mão pela frente, desmarcação e defesa HxH.

Aprovado em Conselho Pedagógico em 11 de setembro de 2014

Coordenador de Departamento

Presidente do Conselho Pedagógico

ANEXO 9

Resultados – Estatística Descritiva

Sexo dos sujeitos: Frequências relativas e acumuladas

Statistics

sexo

N	Valid	56
	Missing	8

sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	fem	36	56,3	64,3	64,3
	masc	20	31,3	35,7	100,0
	Total	56	87,5	100,0	
Missing	System	8	12,5		
Total		64	100,0		

Idade dos sujeitos: Média, moda, desvio padrão, mínimo e máximo

Statistics

idade

N	Valid	54
	Missing	10
Mean		49,43
Median		51,00
Std. Deviation		6,427
Minimum		32
Maximum		59

Idade dos sujeitos: Frequências relativas e acumuladas

idade		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	59	3	4,7	5,6	5,6
	58	3	4,7	5,6	11,1
	57	1	1,6	1,9	13,0
	56	2	3,1	3,7	16,7
	55	2	3,1	3,7	20,4
	54	3	4,7	5,6	25,9
	53	6	9,4	11,1	37,0
	52	3	4,7	5,6	42,6
	51	5	7,8	9,3	51,9
	50	4	6,3	7,4	59,3
	49	4	6,3	7,4	66,7
	47	1	1,6	1,9	68,5
	46	2	3,1	3,7	72,2
	45	4	6,3	7,4	79,6
	43	1	1,6	1,9	81,5
	42	2	3,1	3,7	85,2
	41	1	1,6	1,9	87,0
	40	2	3,1	3,7	90,7
	39	2	3,1	3,7	94,4
	38	1	1,6	1,9	96,3
	37	1	1,6	1,9	98,1
	32	1	1,6	1,9	100,0
	Total	54	84,4	100,0	
Missing	System	10	15,6		
Total		64	100,0		

Escala Energia: Média, desvio padrão, mínimo e máximo das respostas dos sujeitos

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
@17Aguardocomexpetativacadanovodia	64	1	5	3,42	1,051
@11Sintomevivoepenodevida	64	1	5	3,36	1,045
@14Sintomecomenergiaeespíritovivo	64	2	5	3,30	,987
@16Sintomeestimulado	64	1	5	3,05	,999
@12Sintomecompoucaenergia	64	1	5	2,88	,900
@15Emalgunsdiassintomepoucoalertaepoucodesperto	64	1	5	2,63	,787
@13Algumasvezessintomedetalformaativaoopontodequere	64	1	5	2,39	,986
Valid N (listwise)	64				

Escala Energia: Frequências relativas e acumuladas das respostas dos sujeitos**@11Sintomevivoepenodevida**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,6	1,6	1,6
	Poucas vezes	16	25,0	25,0	26,6
	Algumas vezes	14	21,9	21,9	48,4
	Frequentemente	25	39,1	39,1	87,5
	Todos os dias	8	12,5	12,5	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@12Sintomecompoucaenergia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	2	3,1	3,1	3,1
	Poucas vezes	22	34,4	34,4	37,5
	Algumas vezes	24	37,5	37,5	75,0
	Frequentemente	14	21,9	21,9	96,9
	Todos os dias	2	3,1	3,1	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@13Algumasvezessintomedetalformaativaopontodequere

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	14	21,9	21,9	21,9
	Poucas vezes	19	29,7	29,7	51,6
	Algumas vezes	24	37,5	37,5	89,1
	Frequentemente	6	9,4	9,4	98,4
	Todos os dias	1	1,6	1,6	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@14Sintomecomenergiaeespíritovivo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Poucas vezes	18	28,1	28,1	28,1
	Algumas vezes	15	23,4	23,4	51,6
	Frequentemente	25	39,1	39,1	90,6
	Todos os dias	6	9,4	9,4	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@15E malgunsdiassintomepoucoalertaepoucodesperto

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	3	4,7	4,7	4,7
	Poucas vezes	26	40,6	40,6	45,3
	Algumas vezes	28	43,8	43,8	89,1
	Frequentemente	6	9,4	9,4	98,4
	Todos os dias	1	1,6	1,6	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@16Sintomeestimulado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	6	9,4	9,4	9,4
	Poucas vezes	9	14,1	14,1	23,4
	Algumas vezes	28	43,8	43,8	67,2
	Frequentemente	18	28,1	28,1	95,3
	Todos os dias	3	4,7	4,7	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@17Aguardocomexpetativacadanovodia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	1	1,6	1,6	1,6
	Poucas vezes	13	20,3	20,3	21,9
	Algumas vezes	19	29,7	29,7	51,6
	Frequentemente	20	31,3	31,3	82,8
	Todos os dias	11	17,2	17,2	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Escala Experiência Pessoal no Trabalho: Média, desvio padrão, mínimo e máximo das respostas dos sujeitos

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
@29Sintomecapaznomeutrabalho	63	2	5	4,41	,710
@28Compreendobemastarefasdesempenharnomeutrabalho	64	1	5	4,30	,770
@212Tenhoaimpressãodesercapazdelevarabomtermoastar	61	2	5	4,28	,609
@211Soubomnomeutrabalho	64	2	5	4,20	,647
@213Tenhoaimpressãodequesoucapazdesereumesmonomeu	64	2	5	4,08	,841
@24Possofalarcomosoutrosnomeutrabalhodoqueconsidero	63	2	5	3,90	,756
@26Algumaspeçoasnomeutrabalhosãoverdadeirasamigas	61	2	5	3,87	,939
@23Tenhoeverdaderamentecontactocomosoutrosnomeutrabalho	63	2	5	3,81	,800
@22Tenhoasensaçãodefazerpartedogrupodetrabalho	64	2	5	3,80	,820
@21Sintomeverdaderamenteligadoaoutraspeçoasnomeutrab	64	2	5	3,72	,863
@214Notrabalhotenhofrequentementeaimpressãodeterquefa	64	1	5	3,50	1,084
@218Notrabalhosintomeforçadoaafazercoisasquenãoqu	64	1	5	3,30	1,164
@217Sintomelivrepáraexecutaromeutrabalhocomopensoque	62	1	5	3,26	1,055
@215Setivesseescolharealizariaomeutrabalhodeformadif	64	1	5	3,25	1,208
@216Asminhastarefasnotrabalhocorrespondemaquiloqueverd	63	1	5	3,17	1,115
@25Sintomefrequentementesósemprequeestouentrecolegas	62	1	4	1,98	,914
@210Duvidosercapazderealizarbemomeutrabalho	63	1	5	1,62	,851
@27Nãomesintoverdaderamentecompetentenomeutrabalho	64	1	5	1,41	,684
Valid N (listwise)	53				

Escala Experiência Pessoal no Trabalho: Frequências relativas e acumuladas das respostas dos sujeitos

@22Tenhoasensaçãodefazerpartedogrupodetrabalho

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	4	6,3	6,3	6,3
3	17	26,6	26,6	32,8
4	31	48,4	48,4	81,3
5	12	18,8	18,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

@23Tenho verdadeiramente contactos com os outros no meu trabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2	3,1	3,2	3,2
	3	21	32,8	33,3	36,5
	4	27	42,2	42,9	79,4
	5	13	20,3	20,6	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@24Posso falar com os outros no meu trabalho do que considero

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	4,7	4,8	4,8
	3	12	18,8	19,0	23,8
	4	36	56,3	57,1	81,0
	5	12	18,8	19,0	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@25Sinto-me frequentemente só sempre que estou entre colegas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	21	32,8	33,9	33,9
	2	26	40,6	41,9	75,8
	3	10	15,6	16,1	91,9
	4	5	7,8	8,1	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@26Algumas pessoas no meu trabalho são verdadeiras amigas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	6	9,4	9,8	9,8
	3	13	20,3	21,3	31,1
	4	25	39,1	41,0	72,1
	5	17	26,6	27,9	100,0
	Total	61	95,3	100,0	
Missing	System	3	4,7		
Total		64	100,0		

@27 Não me sinto verdadeiramente competente no meu trabalho

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	42	65,6	65,6	65,6
2	20	31,3	31,3	96,9
3	1	1,6	1,6	98,4
5	1	1,6	1,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

@28 Compreendo bem as tarefas e sei desempenhá-las no meu trabalho

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	1,6	1,6	1,6
3	6	9,4	9,4	10,9
4	29	45,3	45,3	56,3
5	28	43,8	43,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

@29 Sinto-me capaz no meu trabalho

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	2	3,1	3,2	3,2
3	2	3,1	3,2	6,3
4	27	42,2	42,9	49,2
5	32	50,0	50,8	100,0
Total	63	98,4	100,0	
Missing System	1	1,6		
Total	64	100,0		

@210 Duvido ser capaz de realizar o meu trabalho

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	34	53,1	54,0	54,0
2	23	35,9	36,5	90,5
3	3	4,7	4,8	95,2
4	2	3,1	3,2	98,4
5	1	1,6	1,6	100,0
Total	63	98,4	100,0	
Missing System	1	1,6		
Total	64	100,0		

@211Soubomnomeutrabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	1,6	1,6	1,6
	3	5	7,8	7,8	9,4
	4	38	59,4	59,4	68,8
	5	20	31,3	31,3	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@212Tenhoimpressãodeserapazdelevarabomtermoastar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	1,6	1,6	1,6
	3	2	3,1	3,3	4,9
	4	37	57,8	60,7	65,6
	5	21	32,8	34,4	100,0
	Total	61	95,3	100,0	
Missing	System	3	4,7		
	Total	64	100,0		

@213Tenhoimpressãodequesoucapazdesereumesmonomeu

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	4,7	4,7	4,7
	3	11	17,2	17,2	21,9
	4	28	43,8	43,8	65,6
	5	22	34,4	34,4	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@214Notrabalhotenho frequentemente a impressão de ter que fa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	3,1	3,1	3,1
	2	10	15,6	15,6	18,8
	3	19	29,7	29,7	48,4
	4	20	31,3	31,3	79,7
	5	13	20,3	20,3	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@215Setivesseescolharealizariaomeutrabalhodeformadif

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	7,8	7,8	7,8
2	15	23,4	23,4	31,3
3	13	20,3	20,3	51,6
4	21	32,8	32,8	84,4
5	10	15,6	15,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

@216Asminhastarefasnotrabalhocorrespondemaquiloqueverd

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	4,7	4,8	4,8
2	17	26,6	27,0	31,7
3	17	26,6	27,0	58,7
4	18	28,1	28,6	87,3
5	8	12,5	12,7	100,0
Total	63	98,4	100,0	
Missing System	1	1,6		
Total	64	100,0		

@217Sintomelivreparaexecutaromeutrabalhocomope nsoque

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	3,1	3,2	3,2
2	16	25,0	25,8	29,0
3	14	21,9	22,6	51,6
4	24	37,5	38,7	90,3
5	6	9,4	9,7	100,0
Total	62	96,9	100,0	
Missing System	2	3,1		
Total	64	100,0		

@218Notrabalhosintomeforçad oaafaze rcoisasque nãoqu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	7,8	7,8	7,8
2	12	18,8	18,8	26,6
3	15	23,4	23,4	50,0
4	23	35,9	35,9	85,9
5	9	14,1	14,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Escala Conciliação do Trabalho com a Família: Média, desvio padrão, mínimo e máximo das respostas dos sujeitos

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
@31Omeutrabalho interfere com as minhas atividades familiares	63	1	5	3,89	1,152
@32O tempo que invisto no meu trabalho impede-me de participar	63	1	5	3,63	1,235
@39Devido à pressão vivida no trabalho por vezes regresso a	63	1	5	3,57	1,241
@33Devido ao tempo investido no trabalho falho nas atividades	62	1	5	3,45	1,224
@37Quando venho do trabalho estou frequentemente muito cansado	62	1	5	3,42	1,080
@38Frequentemente quando regresso do trabalho sinto-me cansado	63	1	5	3,33	1,231
@34O tempo investido ao cumprir as minhas obrigações familiares	64	1	5	2,19	1,125
@35O tempo passado ao lado da minha família impede-me frequentemente	64	1	5	2,08	1,013
@310Devido ao stress vivido em casa estou frequentemente preocupado	63	1	4	1,89	,900
@312Atensão e as inquietudes da vida familiar enfraquecem a	64	1	4	1,81	,941
@36Tenho que me ausentar do trabalho para cumprir as minhas	64	1	5	1,80	1,011
@311Porque estou frequentemente stressado pelas responsabilidades	62	1	4	1,65	,770
Valid N (listwise)	59				

Conciliação do Trabalho com a Família: Frequências relativas e acumuladas das respostas dos sujeitos

@31O meu trabalho interfere com as minhas atividades familiares

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	6,3	6,3	6,3
2	3	4,7	4,8	11,1
3	12	18,8	19,0	30,2
4	21	32,8	33,3	63,5
5	23	35,9	36,5	100,0
Total	63	98,4	100,0	
Missing System	1	1,6		
Total	64	100,0		

@32O tempo que invisto no meu trabalho impede-me de participar

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	6,3	6,3	6,3
2	9	14,1	14,3	20,6
3	12	18,8	19,0	39,7
4	19	29,7	30,2	69,8
5	19	29,7	30,2	100,0
Total	63	98,4	100,0	
Missing System	1	1,6		
Total	64	100,0		

@33Devido ao tempo investido no trabalho falhas nas atividades

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	9,4	9,7	9,7
2	7	10,9	11,3	21,0
3	15	23,4	24,2	45,2
4	21	32,8	33,9	79,0
5	13	20,3	21,0	100,0
Total	62	96,9	100,0	
Missing System	2	3,1		
Total	64	100,0		

@34O tempo investido a cumprir as minhas obrigações familiares

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	20	31,3	31,3	31,3
2	25	39,1	39,1	70,3
3	8	12,5	12,5	82,8
4	9	14,1	14,1	96,9
5	2	3,1	3,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

@35O tempo passado a lidar com a minha família em períodos de frequência

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	22	34,4	34,4	34,4
2	22	34,4	34,4	68,8
3	14	21,9	21,9	90,6
4	5	7,8	7,8	98,4
5	1	1,6	1,6	100,0
Total	64	100,0	100,0	

@36Tenho que me ausentar do trabalho para cumprir as minhas obrigações

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	31	48,4	48,4	48,4
2	22	34,4	34,4	82,8
3	6	9,4	9,4	92,2
4	3	4,7	4,7	96,9
5	2	3,1	3,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

@37 Quando venho do trabalho estou frequentemente muito cansado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	6,3	6,5	6,5
	2	9	14,1	14,5	21,0
	3	13	20,3	21,0	41,9
	4	29	45,3	46,8	88,7
	5	7	10,9	11,3	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@38 Frequentemente quando regresso do trabalho sinto metáosesg

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	9,4	9,5	9,5
	2	11	17,2	17,5	27,0
	3	13	20,3	20,6	47,6
	4	22	34,4	34,9	82,5
	5	11	17,2	17,5	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@39 Devido à pressão vivida no trabalho por vezes regresso a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	7,8	7,9	7,9
	2	9	14,1	14,3	22,2
	3	10	15,6	15,9	38,1
	4	23	35,9	36,5	74,6
	5	16	25,0	25,4	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@310 Devido ao stress vivido em casa estou frequentemente preocupado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	23	35,9	36,5	36,5
	2	30	46,9	47,6	84,1
	3	4	6,3	6,3	90,5
	4	6	9,4	9,5	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@311 Porque estou frequentemente stressado pelas responsabilidades

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	31	48,4	50,0	50,0
	2	24	37,5	38,7	88,7
	3	5	7,8	8,1	96,8
	4	2	3,1	3,2	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@312 A tensão e as inquietudes da vida familiar não me afetam

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	43,8	43,8	43,8
	2	27	42,2	42,2	85,9
	3	2	3,1	3,1	89,1
	4	7	10,9	10,9	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

Escala Envolvimento no Trabalho: Média, desvio padrão, mínimo e máximo das respostas dos sujeitos

Descriptive Statistics

	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
@44Aquepontoestáligadoaosseusalunos	62	3	5	4,45	,645
@41Aquepontoestáligadoàsuaprofissãoodeprofessor	63	2	5	4,32	,714
@43Aquepontoestáligadoàsuaequipadetrabalho	63	2	5	3,84	,827
@47Aquepontoestáligadoaosetordaeeducação	64	1	5	3,75	,891
@42Aquepontoestáligadoaosseussuperioreshierárqui	64	1	5	3,36	,982
@46AquepontoestáligadoàDireçãoadasuaescola	64	1	5	3,33	1,040
@45Aquepontoestáligadoaoseusindicato	62	1	5	2,03	1,173
Valid N (listwise)	58				

Escala Envolvimento no Trabalho: Frequências relativas e acumuladas das respostas dos sujeitos

@41Aquepontoestáligadoàsuaprofissãoodeprofessor

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	1	1,6	1,6	1,6
3	6	9,4	9,5	11,1
4	28	43,8	44,4	55,6
5	28	43,8	44,4	100,0
Total	63	98,4	100,0	
Missing System	1	1,6		
Total	64	100,0		

@42Aquepontoestáligadoaosseussuperioreshierárqui

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	6,3	6,3	6,3
2	3	4,7	4,7	10,9
3	31	48,4	48,4	59,4
4	18	28,1	28,1	87,5
5	8	12,5	12,5	100,0
Total	64	100,0	100,0	

@43Aquepontoestáligadoàsuaequipadetrabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	4,7	4,8	4,8
	3	18	28,1	28,6	33,3
	4	28	43,8	44,4	77,8
	5	14	21,9	22,2	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@44Aquepontoestáligadoaosseusalunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	5	7,8	8,1	8,1
	4	24	37,5	38,7	46,8
	5	33	51,6	53,2	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@45Aquepontoestáligadoaoseusindicato

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	28	43,8	45,2	45,2
	2	14	21,9	22,6	67,7
	3	13	20,3	21,0	88,7
	4	4	6,3	6,5	95,2
	5	3	4,7	4,8	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@46AquepontoestáligadoàDireçãodasuaescola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	4,7	4,7	4,7
	2	8	12,5	12,5	17,2
	3	28	43,8	43,8	60,9
	4	15	23,4	23,4	84,4
	5	10	15,6	15,6	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@47Aquepontoestáligadoao setordaeeducação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	1,6	1,6	1,6
2	4	6,3	6,3	7,8
3	17	26,6	26,6	34,4
4	30	46,9	46,9	81,3
5	12	18,8	18,8	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Escala Satisfação no Trabalho: Média, desvio padrão, mínimo e máximo das respostas dos sujeitos**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
@51Em geral o tipo de trabalho que faço corresponde aquilo que	64	1	5	3,70	,885
@54Até ao momento obtive as coisas importantes que queria e reti	62	1	5	3,65	,832
@53Estou satisfeito com o tipo de trabalho que faço	64	1	5	3,64	,915
@52As condições em que realizo o meu trabalho são excelentes	64	1	5	3,00	1,039
@55Se pudesse trocar o que quisesses no meu trabalho que se que	64	1	5	2,63	1,076
Valid N (listwise)	62				

Satisfação no Trabalho: Frequências relativas e acumuladas das respostas dos sujeitos**@51Em geral o tipo de trabalho que faço corresponde aquilo que**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	1,6	1,6	1,6
2	6	9,4	9,4	10,9
3	13	20,3	20,3	31,3
4	35	54,7	54,7	85,9
5	9	14,1	14,1	100,0
Total	64	100,0	100,0	

@52As condições em que realizo o meu trabalho são excelentes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	6,3	6,3	6,3
2	18	28,1	28,1	34,4
3	20	31,3	31,3	65,6
4	18	28,1	28,1	93,8
5	4	6,3	6,3	100,0
Total	64	100,0	100,0	

@53Estousatisfeitocomotipodetrabalhoque faço

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	3,1	3,1	3,1
2	5	7,8	7,8	10,9
3	15	23,4	23,4	34,4
4	34	53,1	53,1	87,5
5	8	12,5	12,5	100,0
Total	64	100,0	100,0	

@54Atéaomomentoobtiveascoisasimportantesquequeriaretir

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	1,6	1,6	1,6
2	5	7,8	8,1	9,7
3	15	23,4	24,2	33,9
4	35	54,7	56,5	90,3
5	6	9,4	9,7	100,0
Total	62	96,9	100,0	
Missing System	2	3,1		
Total	64	100,0		

@55Sepude ssetrocaroquequisessenome utrabalhoquaseque

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	7	10,9	10,9	10,9
2	29	45,3	45,3	56,3
3	12	18,8	18,8	75,0
4	13	20,3	20,3	95,3
5	3	4,7	4,7	100,0
Total	64	100,0	100,0	

Escala Sentimentos em Relação ao Trabalho: Média, desvio padrão, mínimo e máximo das respostas dos sujeitos

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
@62Aofimdeumdiadetrabalhosintometotalmenteesgotado	63	1	7	4,24	1,864
@67Tenhoaimpressãoodetrabalhardemasiadoduro	63	1	7	3,79	2,080
@63Sintomefatigadoquandomelevantodemanhãetenhoqueen	63	1	7	3,63	1,929
@68Tenhoaimpressãoodeestarnofimdeumrolocompressor	63	1	7	2,81	1,966
@66Sintomefrustradonomeutrabalho	63	1	7	2,63	1,473
@61Sintomeemocionalmentevaziodevidoaoeutrabalho	63	1	6	2,49	1,512
@65Sintometotalmenteadopelomeutrabalho	63	1	7	2,44	1,702
@64Trabalhartododiacomoutraspeçoaséparamimumafont	64	1	6	2,17	1,432
Valid N (listwise)	58				

Sentimentos em Relação ao Trabalho: Frequências relativas e acumuladas das respostas dos sujeitos

@61Sintomeemocionalmentevaziodevidoaoeutrabalho

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	19	29,7	30,2	30,2
2	24	37,5	38,1	68,3
4	14	21,9	22,2	90,5
5	2	3,1	3,2	93,7
6	4	6,3	6,3	100,0
Total	63	98,4	100,0	
Missing System	1	1,6		
Total	64	100,0		

@62Aofimdeumdiadetrabalhosintometotalmenteesgotado

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	3,1	3,2	3,2
2	19	29,7	30,2	33,3
3	1	1,6	1,6	34,9
4	9	14,1	14,3	49,2
5	8	12,5	12,7	61,9
6	20	31,3	31,7	93,7
7	4	6,3	6,3	100,0
Total	63	98,4	100,0	
Missing System	1	1,6		
Total	64	100,0		

@63 Sintome fatigado quando me levanto de manhã e tenho que

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	6,3	6,3	6,3
	2	26	40,6	41,3	47,6
	3	2	3,1	3,2	50,8
	4	10	15,6	15,9	66,7
	5	4	6,3	6,3	73,0
	6	12	18,8	19,0	92,1
	7	5	7,8	7,9	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@64 Trabalho do dia com outras pessoas é para mim uma fonte

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	26	40,6	40,6	40,6
	2	22	34,4	34,4	75,0
	3	5	7,8	7,8	82,8
	4	4	6,3	6,3	89,1
	5	4	6,3	6,3	95,3
	6	3	4,7	4,7	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@65 Sintome totalmente lesado pelo meu trabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	23	35,9	36,5	36,5
	2	20	31,3	31,7	68,3
	3	6	9,4	9,5	77,8
	4	6	9,4	9,5	87,3
	5	1	1,6	1,6	88,9
	6	5	7,8	7,9	96,8
	7	2	3,1	3,2	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@66Sintomefrustradonomeutrabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	11	17,2	17,5	17,5
	2	29	45,3	46,0	63,5
	3	7	10,9	11,1	74,6
	4	11	17,2	17,5	92,1
	6	3	4,7	4,8	96,8
	7	2	3,1	3,2	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@67Tenhoaimpressãodetrabalhardemasiadoduro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	9,4	9,5	9,5
	2	23	35,9	36,5	46,0
	3	2	3,1	3,2	49,2
	4	6	9,4	9,5	58,7
	5	7	10,9	11,1	69,8
	6	11	17,2	17,5	87,3
	7	8	12,5	12,7	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@68Tenhoaimpressãodeestarnofimdeumrolocompressor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	34,4	34,9	34,9
	2	18	28,1	28,6	63,5
	3	1	1,6	1,6	65,1
	4	7	10,9	11,1	76,2
	5	4	6,3	6,3	82,5
	6	9	14,1	14,3	96,8
	7	2	3,1	3,2	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

Escala Características do Trabalho: Média, desvio padrão, mínimo e máximo das respostas dos sujeitos

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
@725 Sintome incomodado com as divergências de ordem pessoal	64	1	5	1,97	,908
@711 Sintome incomodado com o medo de represálias por partedo	61	1	5	2,02	1,103
@722 Sintome incomodado com a impressão de ser postulado	63	1	5	2,11	1,166
@723 Sintome incomodado com a impressão de ser julgado por par	62	1	5	2,19	1,038
@710 Sintome incomodado com a solicitação de demasiada numerosa	63	1	5	2,24	1,103
@713 Sintome incomodado por ter a impressão de necessidade de	63	1	5	2,25	1,107
@724 Sintome incomodado com as divergências de ordem pedagógic	62	1	4	2,26	,974
@729 Sintome incomodado com a falta de compreensão e suporte p	64	1	5	2,28	1,031
@79 Sintome incomodado com as críticas negativas e repetidas d	62	1	5	2,29	1,220
@728 Sintome incomodado com o estilo de gestão da direção	61	1	5	2,31	1,057
@78 Sintome incomodado com a falta de confiança por partedos	61	1	5	2,48	1,324
@727 Sintome incomodado com o receio de ser julgado negativamente	63	1	4	2,59	1,042
@721 Sintome incomodado com a falta de apoio dos colegas	61	1	5	2,64	1,096
@726 Sintome incomodado com a impressão de falta de liberdade	63	1	5	2,65	1,246
@712 Sintome incomodado com as expectativas irrealistas por par	62	1	5	2,71	1,285
@720 Sintome incomodado com a falta de intercâmbio e de colabora	62	1	5	2,81	,989
@77 Sintome incomodado com a falta de contacto e diálogo com	63	1	5	2,84	1,181
@72 Sintome incomodado com o ter que gerir comportamentos infa	64	1	5	3,08	1,276
@76 Sintome incomodado por ver a minha autoridade questionada	62	1	5	3,08	1,394
@71 Sintome incomodado com os problemas de disciplina nas minh	63	1	5	3,19	1,255
@74 Sintome incomodado por ter de ensinar alunos pouco motivad	62	1	5	3,61	1,061
@714 Sintome incomodado de ter pouco tempo para preparar as mi	63	1	5	3,70	1,131
@718 Sintome incomodado com os constrangimentos de tempo quel	62	1	5	3,73	1,011
@75 Sintome incomodado com a ambiguidade das administrativas em	63	1	5	3,78	,941
@716 Sintome incomodado com o ritmo demasiado rápido dos dias	61	1	5	3,82	,992
@73 Sintome incomodado por ter alunos que poderiam ser melhor	63	1	5	3,95	1,142
@717 Sintome incomodado com a carga demasiado elevada de traba	61	2	5	4,03	,856
@715 Sintome incomodado com a demasiada quantidade de trabalho	61	1	5	4,07	,910
@719 Sintome incomodado com a elevada quantidade de tarefas ad	61	2	5	4,33	,811
Valid N (listwise)	46				

Características do Trabalho: Frequências relativas e acumuladas das respostas dos sujeitos

@71 Sintome incomodado como problemas de disciplina nas minhas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	9,4	9,5	9,5
	2	15	23,4	23,8	33,3
	3	14	21,9	22,2	55,6
	4	17	26,6	27,0	82,5
	5	11	17,2	17,5	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@72 Sintome incomodado com o teu comportamento nos infantes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	12,5	12,5	12,5
	2	17	26,6	26,6	39,1
	3	9	14,1	14,1	53,1
	4	22	34,4	34,4	87,5
	5	8	12,5	12,5	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@73 Sintome incomodado por ter alunos que poderiam ser melhor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	4,7	4,8	4,8
	2	7	10,9	11,1	15,9
	3	3	4,7	4,8	20,6
	4	27	42,2	42,9	63,5
	5	23	35,9	36,5	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@74Sintomeincomodadoporterdeensinaralunos poucomotivad

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	3,1	3,2	3,2
	2	10	15,6	16,1	19,4
	3	9	14,1	14,5	33,9
	4	30	46,9	48,4	82,3
	5	11	17,2	17,7	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@75Sintomeincomodocomasambiguidadesadministrativasem

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1,6	1,6	1,6
	2	6	9,4	9,5	11,1
	3	12	18,8	19,0	30,2
	4	31	48,4	49,2	79,4
	5	13	20,3	20,6	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@76Sintomeincomodoporveraminha autoridadequestionada

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	14,1	14,5	14,5
	2	18	28,1	29,0	43,5
	3	6	9,4	9,7	53,2
	4	17	26,6	27,4	80,6
	5	12	18,8	19,4	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@77Sintomeincomodacomafaltadecontatoede diálogo com

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	14,1	14,3	14,3
	2	17	26,6	27,0	41,3
	3	17	26,6	27,0	68,3
	4	15	23,4	23,8	92,1
	5	5	7,8	7,9	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@79Sintomeincomodocomascríticasnegativaserepetidasd

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	34,4	35,5	35,5
	2	15	23,4	24,2	59,7
	3	12	18,8	19,4	79,0
	4	11	17,2	17,7	96,8
	5	2	3,1	3,2	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@710Sintomeincomodocomassolicitaçõesdemasiadonumerosa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	20	31,3	31,7	31,7
	2	19	29,7	30,2	61,9
	3	14	21,9	22,2	84,1
	4	9	14,1	14,3	98,4
	5	1	1,6	1,6	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@711 Sintome incomodado com o medo de respirar por parte do

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	25	39,1	41,0	41,0
	2	20	31,3	32,8	73,8
	3	7	10,9	11,5	85,2
	4	8	12,5	13,1	98,4
	5	1	1,6	1,6	100,0
	Total	61	95,3	100,0	
Missing	System	3	4,7		
Total		64	100,0		

@712 Sintome incomodado com as expectativas irreais por parte do

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	21,9	22,6	22,6
	2	14	21,9	22,6	45,2
	3	16	25,0	25,8	71,0
	4	12	18,8	19,4	90,3
	5	6	9,4	9,7	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@713 Sintome incomodado por ter a impressão de necessidade de

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	28,1	28,6	28,6
	2	22	34,4	34,9	63,5
	3	15	23,4	23,8	87,3
	4	5	7,8	7,9	95,2
	5	3	4,7	4,8	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@714 Sintome incomodado de ter pouco tempo para preparar a smi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	3,1	3,2	3,2
	2	10	15,6	15,9	19,0
	3	10	15,6	15,9	34,9
	4	24	37,5	38,1	73,0
	5	17	26,6	27,0	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@715 Sintome incomodado com demasiada quantidade de trabalho

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1,6	1,6	1,6
	2	3	4,7	4,9	6,6
	3	8	12,5	13,1	19,7
	4	28	43,8	45,9	65,6
	5	21	32,8	34,4	100,0
	Total	61	95,3	100,0	
Missing	System	3	4,7		
Total		64	100,0		

@716 Sintome incomodado com o ritmo demasiado rápido dos dias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	3,1	3,3	3,3
	2	3	4,7	4,9	8,2
	3	15	23,4	24,6	32,8
	4	25	39,1	41,0	73,8
	5	16	25,0	26,2	100,0
	Total	61	95,3	100,0	
Missing	System	3	4,7		
Total		64	100,0		

@717 Sintome incomodado com a carga demasiado leve a trabalhar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	4,7	4,9	4,9
	3	12	18,8	19,7	24,6
	4	26	40,6	42,6	67,2
	5	20	31,3	32,8	100,0
	Total	61	95,3	100,0	
Missing	System	3	4,7		
Total		64	100,0		

@718 Sintome incomodado com os constrangimentos de tempo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1,6	1,6	1,6
	2	8	12,5	12,9	14,5
	3	12	18,8	19,4	33,9
	4	27	42,2	43,5	77,4
	5	14	21,9	22,6	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@719 Sintome incomodado com a quantidade de tarefa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	4,7	4,9	4,9
	3	4	6,3	6,6	11,5
	4	24	37,5	39,3	50,8
	5	30	46,9	49,2	100,0
	Total	61	95,3	100,0	
Missing	System	3	4,7		
Total		64	100,0		

@720 Sintome incomodado com a falta de intercâmbio e de colabo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	9,4	9,7	9,7
	2	16	25,0	25,8	35,5
	3	27	42,2	43,5	79,0
	4	10	15,6	16,1	95,2
	5	3	4,7	4,8	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@721 Sintome incomodado com a falta de apoio dos colegas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	14,1	14,8	14,8
	2	19	29,7	31,1	45,9
	3	23	35,9	37,7	83,6
	4	5	7,8	8,2	91,8
	5	5	7,8	8,2	100,0
	Total	61	95,3	100,0	
Missing	System	3	4,7		
Total		64	100,0		

@722 Sintome incomodado com a impressão de se rpostodeladop

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	24	37,5	38,1	38,1
	2	19	29,7	30,2	68,3
	3	13	20,3	20,6	88,9
	4	3	4,7	4,8	93,7
	5	4	6,3	6,3	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@723 Sintome incomodado com a impressão de ser julgado por par

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	19	29,7	30,6	30,6
	2	20	31,3	32,3	62,9
	3	16	25,0	25,8	88,7
	4	6	9,4	9,7	98,4
	5	1	1,6	1,6	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@724 Sintome incomodado com as divergências de ordem pedagógica

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	25,0	25,8	25,8
	2	21	32,8	33,9	59,7
	3	18	28,1	29,0	88,7
	4	7	10,9	11,3	100,0
	Total	62	96,9	100,0	
Missing	System	2	3,1		
Total		64	100,0		

@725 Sintome incomodado com as divergências de ordem pessoal

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	34,4	34,4	34,4
	2	26	40,6	40,6	75,0
	3	13	20,3	20,3	95,3
	4	2	3,1	3,1	98,4
	5	1	1,6	1,6	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

@726 Sintome incomodado com a impressão de falta de liberdade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	21,9	22,2	22,2
	2	17	26,6	27,0	49,2
	3	13	20,3	20,6	69,8
	4	15	23,4	23,8	93,7
	5	4	6,3	6,3	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@727 Sintome incomodado com o rejeitamento negativo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	11	17,2	17,5	17,5
	2	19	29,7	30,2	47,6
	3	18	28,1	28,6	76,2
	4	15	23,4	23,8	100,0
	Total	63	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		64	100,0		

@728 Sintome incomodado com o estilo de gestão da direção

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	16	25,0	26,2	26,2
	2	18	28,1	29,5	55,7
	3	22	34,4	36,1	91,8
	4	2	3,1	3,3	95,1
	5	3	4,7	4,9	100,0
	Total	61	95,3	100,0	
Missing	System	3	4,7		
Total		64	100,0		

@729 Sintome incomodado com a falta de compreensão e suporte

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	17	26,6	26,6	26,6
	2	21	32,8	32,8	59,4
	3	18	28,1	28,1	87,5
	4	7	10,9	10,9	98,4
	5	1	1,6	1,6	100,0
	Total	64	100,0	100,0	

ANEXO 10

Resultados – Estatística não paramétrica

Output do teste de Mann-Whitney

Escala Energia: Respostas dos sujeitos em função do sexo

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
@11Sintomevivoeplenodevida	64	3,36	1,045	1	5
@12Sintomecompoucaenergia	64	2,88	,900	1	5
@13 Algumasvezessintomedetalformaativoaopontodequere	64	2,39	,986	1	5
@14Sintomecomenergiaeespíritovivo	64	3,30	,987	2	5
@15Emalgunsdiassintomepoucoalertaepoucodesperto	64	2,63	,787	1	5
@16Sintomeestimulado	64	3,05	,999	1	5
@17Aguardocomexpetativacadanovodia	64	3,42	1,051	1	5
sexo	56	,36	,483	0	1

Ranks

	sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
@11Sintomevivoeplenodevida	fem	36	28,29	1018,50
	masc	20	28,88	577,50
	Total	56		
@12Sintomecompoucaenergia	fem	36	28,93	1041,50
	masc	20	27,73	554,50
	Total	56		
@13Algumasvezessintomedetalformaativoaopontodequere	fem	36	28,15	1013,50
	masc	20	29,13	582,50
	Total	56		
@14Sintomecomenergiaeespíritovivo	fem	36	28,14	1013,00
	masc	20	29,15	583,00
	Total	56		
@15Emalgunsdiassintomepoucoalertaepoucodesperto	fem	36	28,39	1022,00
	masc	20	28,70	574,00
	Total	56		
@16Sintomeestimulado	fem	36	29,69	1069,00
	masc	20	26,35	527,00
	Total	56		
@17Aguardocomexpetativacadanovodia	fem	36	28,18	1014,50
	masc	20	29,08	581,50
	Total	56		

Test Statistics^a

	@11 Sintome vivo e pleno de vida	@12 Sintome comp ouca energia	@13 Algumas vezes sintome detal forma ativa ou op onto de que re	@14 Sintome co m energia e espírito vivo	@15 Em alguns dias sintome pouco o alerta e pouco desperto	@16 Sintome es timulado	@17 Aguardo com expectativa ca da no vodia
Mann-Whitney U	352,500	344,500	347,500	347,000	356,000	317,000	348,500
Wilcoxon W	1018,500	554,500	1013,500	1013,000	1022,000	527,000	1014,500
Z	-,135	-,280	-,224	-,234	-,074	-,780	-,204
Asymp. Sig. (2-tailed)	,893	,779	,823	,815	,941	,435	,838

a. Grouping Variable: sexo

Output do teste de Mann-Whitney

Escala Experiência no trabalho: Respostas dos sujeitos em função do sexo

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
@21 Sintome verdadeiramente ligado a outras pessoas no meu trab	64	3,72	,863	2	5
@22 Tenho a sensação de fazer parte do grupo de trabalho	64	3,80	,820	2	5
@23 Tenho verdadeiramente contacto com os outros no meu trabalho	63	3,81	,800	2	5
@24 Posso falar com os outros no meu trabalho do que considero	63	3,90	,756	2	5
@25 Sintome frequentemente só sempre que estou entre colegas	62	1,98	,914	1	4
@26 Algumas pessoas no meu trabalho são verdadeiras amigas	61	3,87	,939	2	5
@27 Não sinto verdadeiramente competente no meu trabalho	64	1,41	,684	1	5
@28 Compreendo bem as tarefas de desempenhar no meu trabalho	64	4,30	,770	1	5
@29 Sintome capaz no meu trabalho	63	4,41	,710	2	5
@210 Duvido se capaz de realizar bem o meu trabalho	63	1,62	,851	1	5
@211 Sou bom no meu trabalho	64	4,20	,647	2	5
@212 Tenho a impressão de ser capaz de levar a bom termo a star	61	4,28	,609	2	5
@213 Tenho a impressão de que sou capaz de ser eu mesmo o meu	64	4,08	,841	2	5
@214 No trabalho tenho frequentemente a impressão de ter que fa	64	3,50	1,084	1	5
@215 Se tivesse escolhido a realizar o meu trabalho de forma dif	64	3,25	1,208	1	5
@216 As minhas tarefas no trabalho correspondem a aquilo que ver	63	3,17	1,115	1	5
@217 Sintome a livrar para executar o meu trabalho como penso que	62	3,26	1,055	1	5
@218 No trabalho sintome forçado a fazer coisas que não qu	64	3,30	1,164	1	5
sexo	56	,36	,483	0	1

Ranks

	sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
@21 Sintome verdadeira mente ligado a outras pessoas no meu trab	fem	36	28,68	1032,50
	masc	20	28,18	563,50
	Total	56		
@22 Tenho a sensação de fazer parte do grupo de trabalho	fem	36	29,44	1060,00
	masc	20	26,80	536,00
	Total	56		
@23 Tenho verdadeira mente contacto com os outros no meu trabalho	fem	36	29,46	1060,50
	masc	19	25,24	479,50
	Total	55		
@24 Posso falar com os outros no meu trabalho do que considero	fem	35	28,84	1009,50
	masc	20	26,53	530,50
	Total	55		
@25 Sintome frequentemente só sempre que estou entre colegas	fem	35	28,99	1014,50
	masc	19	24,76	470,50
	Total	54		
@26 Algumas pessoas no meu trabalho são verdadeiras amigas	fem	34	25,10	853,50
	masc	19	30,39	577,50
	Total	53		
@27 Não sinto verdadeira mente competente no meu trabalho	fem	36	29,75	1071,00
	masc	20	26,25	525,00
	Total	56		
@28 Compreendo bem as tarefas de desempenhar no meu trabalho	fem	36	28,11	1012,00
	masc	20	29,20	584,00
	Total	56		
@29 Sintome capaz no meu trabalho	fem	35	27,14	950,00
	masc	20	29,50	590,00
	Total	55		
@210 Duvido ser capaz de realizar bem o meu trabalho	fem	35	28,87	1010,50
	masc	20	26,48	529,50
	Total	55		
@211 Sou bom no meu trabalho	fem	36	31,83	1146,00
	masc	20	22,50	450,00
	Total	56		
@212 Tenho a impressão de ser capaz de levar a bom termo a star	fem	34	28,50	969,00
	masc	20	25,80	516,00
	Total	54		
@213 Tenho a impressão de que sou capaz de ser eu mesmo no meu	fem	36	29,53	1063,00
	masc	20	26,65	533,00
	Total	56		
@214 No trabalho tenho frequentemente a impressão de ter que fa	fem	36	29,17	1050,00
	masc	20	27,30	546,00
	Total	56		
@215 Se tivesse escolhido realizaria o meu trabalho de forma dif	fem	36	27,85	1002,50
	masc	20	29,68	593,50
	Total	56		
@216 As minhas tarefas no trabalho correspondem a aquilo que verd	fem	35	29,44	1030,50
	masc	20	25,48	509,50
	Total	55		
@217 Sintome livre para executar o meu trabalho como penso que	fem	35	29,23	1023,00
	masc	19	24,32	462,00
	Total	54		
@218 No trabalho sintome forçado a fazer coisas que não qu	fem	36	27,21	979,50
	masc	20	30,83	616,50
	Total	56		

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
@21 Sintome verdadeiramente ligado a outras pessoas no meu trabalho	353,500	563,500	-,119	,905
@22 Tenho a sensação de fazer parte do grupo de trabalho	326,000	536,000	-,631	,528
@23 Tenho verdadeiramente contacto com os outros no meu trabalho	289,500	479,500	-,992	,321
@24 Posso falar com os outros no meu trabalho do que considero	320,500	530,500	-,603	,547
@25 Sintome frequentemente só sempre que estou entre colegas	280,500	470,500	-1,009	,313
@26 Algumas pessoas no meu trabalho são verdadeiras amigas	258,500	853,500	-1,272	,203
@27 Não sinto verdadeiramente competente no meu trabalho	315,000	525,000	-,931	,352
@28 Compreendo bem as tarefas de desempenhar no meu trabalho	346,000	1012,000	-,264	,792
@29 Sintome capaz no meu trabalho	320,000	950,000	-,591	,555
@210 Duvido se capaz de realizar bem o meu trabalho	319,500	529,500	-,602	,547
@211 Sou bom no meu trabalho	240,000	450,000	-2,307	,021
@212 Tenho a impressão de ser capaz de levar bem o termo astar	306,000	516,000	-,704	,481
@213 Tenho a impressão de que sou capaz de ser um mesmo em u	323,000	533,000	-,681	,496
@214 No trabalho tenho frequentemente a impressão de ter que fa	336,000	546,000	-,425	,671
@215 Se tivesse escolhido realizaria o meu trabalho de forma dif	336,500	1002,500	-,418	,676
@216 As minhas tarefas no trabalho correspondem ao que quero	299,500	509,500	-,915	,360
@217 Sintome livre para executar o meu trabalho como penso que	272,000	462,000	-1,157	,247
@218 No trabalho sintome forçado a fazer coisas que não qu	313,500	979,500	-,827	,408

a. Grouping Variable: sexo

Output do teste de Mann-Whitney**Escala Conciliação Trabalho com Família: Respostas dos sujeitos em função do sexo**

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
@31 O meu trabalho interfere com as minhas atividades familiares	63	3,89	1,152	1	5
@32 O tempo que invisto no meu trabalho impede-me de participar	63	3,63	1,235	1	5
@33 Devido ao tempo investido no trabalho falho nas atividades	62	3,45	1,224	1	5
@34 O tempo investido acumprir as minhas obrigações familiares	64	2,19	1,125	1	5
@35 O tempo passado ao lado da minha família impede-me frequen	64	2,08	1,013	1	5
@36 Tenho que me ausentar do trabalho para cumprir as minhas ob	64	1,80	1,011	1	5
@37 Quando venho do trabalho estou frequentemente muito cansad	62	3,42	1,080	1	5
@38 Frequentemente quando regresso do trabalho sinto-me cansad	63	3,33	1,231	1	5
@39 Devido à pressão vivida no trabalho por vezes regresso a	63	3,57	1,241	1	5
@310 Devido ao stress vivido em casa estou frequentemente preoc	63	1,89	,900	1	4
@311 Porque estou frequentemente stressado pelas responsabilida	62	1,65	,770	1	4
@312 A tensão e a inquietude da vida familiar enfraquecem a	64	1,81	,941	1	4
sexo	56	,36	,483	0	1

Ranks

	sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
@31O meu trabalho interfere com as minhas atividades familiares	fem	36	29,57	1064,50
	masc	19	25,03	475,50
	Total	55		
@32O tempo que invisto no meu trabalho impede-me de participar	fem	35	28,09	983,00
	masc	20	27,85	557,00
	Total	55		
@33Devido ao tempo investido no trabalho falho nas atividades	fem	34	28,12	956,00
	masc	20	26,45	529,00
	Total	54		
@34O tempo investido a cumprir as minhas obrigações familiares	fem	36	28,88	1039,50
	masc	20	27,83	556,50
	Total	56		
@35O tempo passado ao lado da minha família impede-me de frequen	fem	36	28,79	1036,50
	masc	20	27,98	559,50
	Total	56		
@36Tenho que me ausentar do trabalho para cumprir as minhas ob	fem	36	29,36	1057,00
	masc	20	26,95	539,00
	Total	56		
@37Quando venho do trabalho estou frequentemente muito cansad	fem	35	27,53	963,50
	masc	19	27,45	521,50
	Total	54		
@38Frequentemente quando regresso do trabalho sinto-me muito esg	fem	35	26,81	938,50
	masc	20	30,08	601,50
	Total	55		
@39Devido à pressão vivida no trabalho por vezes regresso a	fem	35	27,00	945,00
	masc	20	29,75	595,00
	Total	55		
@310Devido ao stress vivido em casa estou frequentemente preoc	fem	35	25,94	908,00
	masc	20	31,60	632,00
	Total	55		
@311 Porque estou frequentemente stressado pelas responsabilida	fem	34	28,01	952,50
	masc	20	26,63	532,50
	Total	54		
@312Atensão e as inquietudes da vida familiar enfraquecem a	fem	36	29,57	1064,50
	masc	20	26,58	531,50
	Total	56		

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
@31Omeutrabalhointerferecomasmínhasatividadesfamiliares	285,500	475,500	-1,045	,296
@32Otempoqueinvistonomeutrabalhoimpedemedeparticipar	347,000	557,000	-,054	,957
@33Devidoao tempoinvestidonotrabalhofalhonasatividades	319,000	529,000	-,390	,697
@34Otempoinvestidoacumprasmínhasobrigaçõesfamiliares	346,500	556,500	-,243	,808
@35Otempopassadoaoladodamínhafamíliaimpedemfrequentem	349,500	559,500	-,188	,851
@36Tenhoque meausentardotrabalhoparacumprasmínhasob	329,000	539,000	-,574	,566
@37Quandoenvhodotrabalhoestoufrequentementemuitocansad	331,500	521,500	-,019	,985
@38Frequentementequandoregressodotrabalhosintometãoesg	308,500	938,500	-,756	,449
@39Devidoàpressãoovidanotrabalhoporvezesregressoa	315,000	945,000	-,636	,525
@310Devidoao stressvividomcasaestoufrequentementepreoc	278,000	908,000	-1,361	,173
@311Porqueestoufrequentementestressadopelasresponsabilida	322,500	532,500	-,345	,730
@312Atensãoeasínquietudesdavidafamiliarenfraquecemam	321,500	531,500	-,714	,475

a. Grouping Variable: sexo

Output do teste de Mann-Whitney**Escala Envolvimento com o Trabalho: Respostas dos sujeitos em função do sexo**

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
@41Aquepontoestáligadoàsua profissão de professor	63	4,32	,714	2	5
@42Aquepontoestáligadoaosseus superiores hierárqui	64	3,36	,982	1	5
@43Aquepontoestáligadoàsua equipadetrabalho	63	3,84	,827	2	5
@44Aquepontoestáligadoaosseus alunos	62	4,45	,645	3	5
@45Aquepontoestáligadoao seu sindicato	62	2,03	1,173	1	5
@46Aquepontoestáligadoà Direção da sua escola	64	3,33	1,040	1	5
@47Aquepontoestáligadoao setordae ducção	64	3,75	,891	1	5
sexo	56	,36	,483	0	1

Ranks

	sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
@41Aquepontoestáligadoàsuaprofissão de professor	fem	36	28,21	1015,50
	masc	19	27,61	524,50
	Total	55		
@42Aquepontoestáligadoaosseus superiores hierárqui	fem	36	29,31	1055,00
	masc	20	27,05	541,00
	Total	56		
@43Aquepontoestáligadoàsua equipade trabalho	fem	36	28,46	1024,50
	masc	19	27,13	515,50
	Total	55		
@44Aquepontoestáligadoaosseus alunos	fem	35	27,86	975,00
	masc	19	26,84	510,00
	Total	54		
@45Aquepontoestáligadoao seu sindicato	fem	35	26,49	927,00
	masc	20	30,65	613,00
	Total	55		
@46Aquepontoestáligadoà Direção da sua escola	fem	36	30,13	1084,50
	masc	20	25,58	511,50
	Total	56		
@47Aquepontoestáligadoao setor da educação	fem	36	30,97	1115,00
	masc	20	24,05	481,00
	Total	56		

Test Statistics^a

	@41 Aqueponto está ligado à sua profissão de professor	@42 Aqueponto está ligado aos seus superiores hierárqui	@43 Aqueponto está ligado à sua equipade trabalho	@44 Aqueponto está ligado aos seus alunos	@45 Aqueponto está ligado ao seu sindicato	@46 Aqueponto está ligado à Direção da sua escola	@47 Aqueponto está ligado ao setor da educação
Mann-Whitney U	334,500	331,000	325,500	320,000	297,000	301,500	271,000
Wilcoxon W	524,500	541,000	515,500	510,000	927,000	511,500	481,000
Z	-,146	-,531	-,310	-,255	-,980	-,1072	-,1629
Asymp. Sig. (2-tailed)	,884	,596	,757	,798	,327	,284	,103

a. Grouping Variable: sexo

Output do teste de Mann-Whitney

Escala Satisfação no Trabalho: Respostas dos sujeitos em função do sexo

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
@51Em geral o tipo de trabalho que faço corresponde aquilo que	64	3,70	,885	1	5
@52As condições em que realizo meu trabalho são excelentes	64	3,00	1,039	1	5
@53Estou satisfeito com o tipo de trabalho que faço	64	3,64	,915	1	5
@54Até ao momento obtive as coisas importantes que queria e reti	62	3,65	,832	1	5
@55Se pudesse trocar o que quis e se no meu trabalho quase que	64	2,63	1,076	1	5
sexo	56	,36	,483	0	1

Ranks

	sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
@51 Em geral tipo de trabalho que faço corresponde aquilo que	fem	36	29,63	1066,50
	masc	20	26,48	529,50
	Total	56		
@52 As condições em que realizo o meu trabalho são excelentes	fem	36	28,72	1034,00
	masc	20	28,10	562,00
	Total	56		
@53 Estou satisfeito com o tipo de trabalho que faço	fem	36	29,65	1067,50
	masc	20	26,43	528,50
	Total	56		
@54 Até ao momento obtive as coisas importantes que queria ter	fem	35	29,56	1034,50
	masc	19	23,71	450,50
	Total	54		
@55 Se pudesse trocar o que eu fiz no meu trabalho por o que	fem	36	28,31	1019,00
	masc	20	28,85	577,00
	Total	56		

Test Statistics^a

	@51 Em geral tipo de trabalho que faço corresponde aquilo que	@52 As condições em que realizo o meu trabalho são excelentes	@53 Estou satisfeito com o tipo de trabalho que faço	@54 Até ao momento obtive as coisas importantes que queria ter	@55 Se pudesse trocar o que eu fiz no meu trabalho por o que
Mann-Whitney U	319,500	352,000	318,500	260,500	353,000
Wilcoxon W	529,500	562,000	528,500	450,500	1019,000
Z	-,747	-,143	-,773	-1,462	-,128
Asymp. Sig. (2-tailed)	,455	,886	,440	,144	,898

a. Grouping Variable: sexo

Output do teste de Mann-Whitney**Escala Sentimentos em Relação ao Trabalho: Respostas dos sujeitos em função do sexo****Descriptive Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
@61 Sintoma emocionalmente vazio devido ao meu trabalho	63	2,49	1,512	1	6
@62 A fim de um dia de trabalho sintoma totalmente esgotado	63	4,24	1,864	1	7
@63 Sintoma fadigado quando me levanto de manhã e tenho que ir	63	3,63	1,929	1	7
@64 Trabalho todo o dia com outras pessoas e para mim uma fonte	64	2,17	1,432	1	6
@65 Sintoma totalmente lesado pelo meu trabalho	63	2,44	1,702	1	7
@66 Sintoma frustrado no meu trabalho	63	2,63	1,473	1	7
@67 Tenho a impressão de trabalhar demasiado duro	63	3,79	2,080	1	7
@68 Tenho a impressão de estar no fim de um rol compressor	63	2,81	1,966	1	7
sexo	56	,36	,483	0	1

Ranks

	sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
@61 Sintome emocionalmente vazio de vida o meu trabalho	fem	35	26,20	917,00
	masc	20	31,15	623,00
	Total	55		
@62 A fim de um dia de trabalhos sinto-me totalmente esgotado	fem	35	27,40	959,00
	masc	20	29,05	581,00
	Total	55		
@63 Sinto-me fatigado quando me levanto de manhã e tenho que en	fem	36	29,47	1061,00
	masc	20	26,75	535,00
	Total	56		
@64 Trabalho todo o dia com outras pessoas e para mim uma font	fem	36	27,21	979,50
	masc	20	30,83	616,50
	Total	56		
@65 Sinto-me totalmente esadopedo meu trabalho	fem	35	26,86	940,00
	masc	20	30,00	600,00
	Total	55		
@66 Sinto-me frustrado no meu trabalho	fem	36	28,69	1033,00
	masc	20	28,15	563,00
	Total	56		
@67 Tenho a impressão de trabalhar demasiado duro	fem	35	27,37	958,00
	masc	20	29,10	582,00
	Total	55		
@68 Tenho a impressão de estar no fim de um rol compressor	fem	35	27,67	968,50
	masc	20	28,58	571,50
	Total	55		

Test Statistics^a

	@61 Sintome emocionalmente vazio de vida o meu trabalho	@62 A fim de um dia de trabalhos sinto-me totalmente esgotado	@63 Sinto-me fatigado quando me levanto de manhã e tenho que en	@64 Trabalho todo o dia com outras pessoas e para mim uma font	@65 Sinto-me totalmente esadopedo meu trabalho	@66 Sinto-me frustrado no meu trabalho	@67 Tenho a impressão de trabalhar demasiado duro	@68 Tenho a impressão de estar no fim de um rol compressor
Mann-Whitney U	287,000	329,000	325,000	313,500	310,000	353,000	328,000	338,500
Wilcoxon W	917,000	959,000	535,000	979,500	940,000	563,000	958,000	968,500
Z	-1,163	-,379	-,621	-,846	-,733	-,128	-,398	-,209
Asymp. Sig. (2-tailed)	,245	,705	,534	,398	,464	,898	,691	,834

a. Grouping Variable: sexo

Output do teste de Mann-Whitney

Escala Características do Trabalho: Respostas dos sujeitos em função do sexo

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
@71 Sintome incomodado com os problemas de disciplina nas minh	63	3,19	1,255	1	5
@72 Sintome incomodado com o ter que gerir comportamentos inf	64	3,08	1,276	1	5
@73 Sintome incomodado por ter alunos que poderiam ser melho	63	3,95	1,142	1	5
@74 Sintome incomodado por ter de ensinar alunos pouco motiva	62	3,61	1,061	1	5
@75 Sintome incomodado com a ambiguidade das administrativase	63	3,78	,941	1	5
@76 Sintome incomodado por ver a minha autoridade questionada	62	3,08	1,394	1	5
@77 Sintome incomodado com a falta de contacto e diálogo com	63	2,84	1,181	1	5
@78 Sintome incomodado com a falta de confiança por partedo	61	2,48	1,324	1	5
@79 Sintome incomodado com as críticas negativas e repetidas	62	2,29	1,220	1	5
@710 Sintome incomodado com as solicitações demasiadas e numerosa	63	2,24	1,103	1	5
@711 Sintome incomodado com o medo de represálias por partedo	61	2,02	1,103	1	5
@712 Sintome incomodado com as expectativas irrealistas por par	62	2,71	1,285	1	5
@713 Sintome incomodado por ter a impressão de uma necessidade	63	2,25	1,107	1	5
@714 Sintome incomodado de ter pouco tempo para preparar a mi	63	3,70	1,131	1	5
@715 Sintome incomodado com a demasiada quantidade de trabalho	61	4,07	,910	1	5
@716 Sintome incomodado com o ritmo demasiado rápido dos dias	61	3,82	,992	1	5
@717 Sintome incomodado com a carga demasiado elevada de traba	61	4,03	,856	2	5
@718 Sintome incomodado com os constrangimentos de tempo que	62	3,73	1,011	1	5
@719 Sintome incomodado com a elevada quantidade de tarefas ad	61	4,33	,811	2	5
@720 Sintome incomodado com a falta de intercâmbio e de colabo	62	2,81	,989	1	5
@721 Sintome incomodado com a falta de apoio dos colegas	61	2,64	1,096	1	5
@722 Sintome incomodado com a impressão de ser postulado op	63	2,11	1,166	1	5
@723 Sintome incomodado com a impressão de ser julgado por par	62	2,19	1,038	1	5
@724 Sintome incomodado com as divergências de ordem pedagógic	62	2,26	,974	1	4
@725 Sintome incomodado com as divergências de ordem pessoal	64	1,97	,908	1	5
@726 Sintome incomodado com a impressão de falta de liberdade	63	2,65	1,246	1	5
@727 Sintome incomodado com o receio de ser julgado de negativa	63	2,59	1,042	1	4
@728 Sintome incomodado com o estilo de gestão da direção	61	2,31	1,057	1	5
@729 Sintome incomodado com a falta de compreensão e suporte p	64	2,28	1,031	1	5
sexo	56	,36	,483	0	1

Ranks

	sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
@71 Sintome incomodado com os problemas de disciplina nas minh	fem	36	26,04	937,50
	masc	20	32,92	658,50
	Total	56		
@72 Sintome incomodado com o ter que gerir comportamentos infa	fem	36	26,44	952,00
	masc	20	32,20	644,00
	Total	56		
@73 Sintome incomodado por ter a alunos que poderiam ser melhor	fem	35	26,33	921,50
	masc	20	30,93	618,50
	Total	55		
@74 Sintome incomodado por ter de ensinar a alunos pouca motivaç	fem	35	25,84	904,50
	masc	20	31,78	635,50
	Total	55		
@75 Sintome incomodado com as ambiguidades administrativas em	fem	35	26,54	929,00
	masc	20	30,55	611,00
	Total	55		
@76 Sintome incomodado por ver a minha autoridade questionada	fem	34	25,19	856,50
	masc	20	31,43	628,50
	Total	54		
@77 Sintome incomodado com a falta de contacto e diálogo com	fem	35	26,86	940,00
	masc	20	30,00	600,00
	Total	55		
@78 Sintome incomodado com a falta de confiança por parte dos	fem	35	27,40	959,00
	masc	20	29,05	581,00
	Total	55		
@79 Sintome incomodado com as críticas negativas e repetidas d	fem	35	26,60	931,00
	masc	20	30,45	609,00
	Total	55		
@710 Sintome incomodado com a solicitação de demasiada numerosa	fem	36	27,74	998,50
	masc	20	29,88	597,50
	Total	56		
@711 Sintome incomodado com o medo de represálias por parte do	fem	34	26,50	901,00
	masc	20	29,20	584,00
	Total	54		
@712 Sintome incomodado com a expectativa irrealista por par	fem	35	27,44	960,50
	masc	20	28,98	579,50
	Total	55		
@713 Sintome incomodado por ter a impressão de uma necessidade de	fem	35	25,60	896,00
	masc	20	32,20	644,00
	Total	55		
@714 Sintome incomodado de ter pouca tempo para preparar a smi	fem	35	30,40	1064,00
	masc	20	23,80	476,00
	Total	55		
@715 Sintome incomodado com a demasiada quantidade de trabalho	fem	34	27,10	921,50
	masc	19	26,82	509,50
	Total	53		
@716 Sintome incomodado com o ritmo de trabalho demasiado rápido	fem	34	28,71	976,00
	masc	19	23,95	455,00
	Total	53		
@717 Sintome incomodado com a carga de trabalho demasiado elevada de traba	fem	33	26,23	865,50
	masc	20	28,28	565,50
	Total	53		
@718 Sintome incomodado com os constrangimentos de tempo que l	fem	34	27,94	950,00
	masc	20	26,75	535,00
	Total	54		
@719 Sintome incomodado com a elevada quantidade de tarefas ad	fem	34	27,97	951,00
	masc	20	26,70	534,00
	Total	54		
@720 Sintome incomodado com a falta de intercâmbio e de colabora	fem	36	27,72	998,00
	masc	19	28,53	542,00
	Total	55		
@721 Sintome incomodado com a falta de apoio dos colegas	fem	35	30,09	1053,00
	masc	20	24,35	487,00
	Total	55		
@722 Sintome incomodado com a impressão de ser postulado op	fem	35	29,91	1047,00
	masc	20	24,65	493,00
	Total	55		
@723 Sintome incomodado com a impressão de ser julgado por par	fem	35	30,09	1053,00
	masc	20	24,35	487,00
	Total	55		
@724 Sintome incomodado com as divergências de ordem pedagógic	fem	35	28,46	996,00
	masc	19	25,74	489,00
	Total	54		
@725 Sintome incomodado com as divergências de ordem pessoal c	fem	36	30,42	1095,00
	masc	20	25,05	501,00
	Total	56		
@726 Sintome incomodado com a impressão de falta de liberdade	fem	36	28,33	1020,00
	masc	19	27,37	520,00
	Total	55		
@727 Sintome incomodado com o receio de ser julgado negativamente	fem	35	30,37	1063,00
	masc	20	23,85	477,00
	Total	55		
@728 Sintome incomodado com o estilo de gestão da direção	fem	34	27,51	935,50
	masc	19	26,08	495,50
	Total	53		
@729 Sintome incomodado com a falta de compreensão e suporte p	fem	36	28,67	1032,00
	masc	20	28,20	564,00
	Total	56		

Test Statistics^a

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
@71 Sintome incomodado com os problemas de disciplinas minhas	271,500	937,500	-1,552	,121
@72 Sintome incomodado com o ter que gerir comportamentos sinfais	286,000	952,000	-1,307	,191
@73 Sintome incomodado por ter alunos que poderiam ser melhor	291,500	921,500	-1,097	,273
@74 Sintome incomodado por ter de ensinar alunos pouco motivad	274,500	904,500	-1,418	,156
@75 Sintome incomodado com a ambiguidade das administrativas em	299,000	929,000	-,944	,345
@76 Sintome incomodado por ver a minha autoridade questionada	261,500	856,500	-1,448	,148
@77 Sintome incomodado com a falta de contacto e diálogo com	310,000	940,000	-,720	,471
@78 Sintome incomodado com a falta de confiança por parte dos	329,000	959,000	-,380	,704
@79 Sintome incomodado com as críticas negativas e repetidas d	301,000	931,000	-,897	,370
@710 Sintome incomodado com as solicitações demasiadamente numerosa	332,500	998,500	-,491	,623
@711 Sintome incomodado com o medo de represálias por parte do	306,000	901,000	-,652	,515
@712 Sintome incomodado com as expectativas irrealistas por par	330,500	960,500	-,351	,726
@713 Sintome incomodado por ter a impressão de necessidade de	266,000	896,000	-1,533	,125
@714 Sintome incomodado de ter pouco tempo para preparar as mi	266,000	476,000	-1,535	,125
@715 Sintome incomodado com a demasiada quantidade de trabalho	319,500	509,500	-,070	,944
@716 Sintome incomodado com o ritmo demasiado rápido dos dias	265,000	455,000	-1,133	,257
@717 Sintome incomodado com a carga demasiado elevada de traba	304,500	865,500	-,500	,617
@718 Sintome incomodado com os constrangimentos de tempo que l	325,000	535,000	-,283	,777
@719 Sintome incomodado com a elevada quantidade de tarefas ad	324,000	534,000	-,319	,750
@720 Sintome incomodado com a falta de intercâmbio e de colabo	332,000	998,000	-,189	,850
@721 Sintome incomodado com a falta de apoio dos colegas	277,000	487,000	-1,348	,178
@722 Sintome incomodado com a impressão de ser postulado op	283,000	493,000	-1,238	,216
@723 Sintome incomodado com a impressão de ser julgado por par	277,000	487,000	-1,335	,182
@724 Sintome incomodado com as divergências de ordem pedagógic	299,000	489,000	-,636	,525
@725 Sintome incomodado com as divergências de ordem pessoal c	291,000	501,000	-1,256	,209
@726 Sintome incomodado com a impressão de falta de liberdade	330,000	520,000	-,218	,827
@727 Sintome incomodado com o receio de ser julgado negativamente	267,000	477,000	-1,508	,132
@728 Sintome incomodado com o estilo de gestão da direção	305,500	495,500	-,340	,734
@729 Sintome incomodado com a falta de compreensão e suporte p	354,000	564,000	-,107	,915

a. Grouping Variable: sexo