

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objectivo conhecer as opiniões dos professores estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e de professores estagiários de outras áreas disciplinares, no ano lectivo 2005/2006, comparando os resultados de forma a perceber o grau de satisfação/insatisfação e bem-estar/mal-estar docente dos diferentes estagiários, tendo em conta a leccionação de EF ou de outra área disciplinar.

Deste modo, neste capítulo pretendemos definir o enunciado do problema, clarificar os objectivos do estudo e referir de que forma está o trabalho estruturado.

Considera-se, muitas vezes, que o Estágio Pedagógico é um momento muito importante para a preparação profissional dos docentes; daí, na nossa opinião, ser importante conhecer o grau de satisfação nestes professores que estão agora a iniciar a sua carreira, comparando dois tipos de áreas disciplinares e tendo como intuito conhecer melhor a realidade que se vive dentro destas áreas, estabelecendo algumas semelhanças e diferenças.

Na literatura existente, muitas são as definições que podemos encontrar para a satisfação docente, bem como para os factores que a originam. Contudo, consideramos que, de acordo com Alves (1991), “a satisfação/insatisfação para a docência depende da positiva ou negativa avaliação do sucesso ou insucesso pessoal na realização dos objectivos e do real contributo para essa realização” (p. 57).

Assim, os objectivos do nosso trabalho são:

- Conhecer as opiniões dos estagiários de EF da Faculdade de Ciências do Desporto e EF da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2005/2006, no que respeita à satisfação/insatisfação e bem-estar/mal-estar docente.
- Conhecer as opiniões dos estagiários de outras áreas disciplinares, no ano lectivo 2005/2006, no que respeita à satisfação/insatisfação e bem-estar/mal-estar docente.

- Conhecer os problemas que afectam os professores estagiários de EF e os que afectam os professores estagiários de outras áreas disciplinares, no ano lectivo 2005/2006.
- Comparar os resultados dos estagiários de EF com os dos estagiários de outras áreas disciplinares relativamente à satisfação/insatisfação e bem-estar/mal-estar.
- Contribuir para futuros estudos relativos a esta temática, visto que a literatura referente à satisfação/insatisfação e bem-estar/mal-estar em professores estagiários de EF e outras áreas disciplinares é muito escassa.

Este trabalho encontra-se estruturado em duas partes: a primeira refere-se à revisão de literatura e a segunda à contribuição pessoal.

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

No ponto 1, relativo à satisfação/insatisfação profissional, abordamos o conceito de satisfação/insatisfação profissional e os seus principais factores.

No ponto 2, relativo à satisfação/insatisfação docente, abordamos o conceito de satisfação/insatisfação docente, os factores de satisfação/insatisfação docente e as suas manifestações. Dentro das manifestações de insatisfação, tratamos a fadiga-exaustão, o mal-estar docente, o *stress*, o absentismo e o desejo de abandono.

O ponto 3 refere-se à disciplina de EF Escolar, onde apresentamos a caracterização da EF, o papel da EF na sociedade e o professor desta disciplina.

O ponto 4 refere-se à satisfação/insatisfação do professor estagiário de EF, onde abordamos o estágio pedagógico e a satisfação/insatisfação do professor estagiário de EF.

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

O capítulo III, relativo ao material e métodos, onde são apresentadas as principais características da nossa amostra, seguindo-se a caracterização do instrumento com a descrição do questionário e, seguidamente, os procedimentos.

O capítulo IV refere-se à apresentação dos resultados, primeiro dos sintomas e depois do bem-estar/mal-estar docente.

O capítulo V é relativo à discussão desses mesmos resultados, confrontando-os com a revisão da literatura e dando a nossa opinião, quando acharmos pertinente.

O capítulo VI diz respeito às conclusões e sugestões, onde, de uma forma sintetizada, apresentamos as principais conclusões obtidas no estudo e apresentamos algumas sugestões e/ou recomendações para futuros estudos nesta área.

Por fim, mencionamos as referências bibliográficas e apresentamos alguns anexos que julgamos importantes para o estudo.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

1. Satisfação/insatisfação profissional

1.1. Conceito de satisfação/insatisfação profissional

O estudo da satisfação profissional tem sido motivo de numerosos estudos, mas, segundo Abreu (2005), por falta de clarificação teórica, de metodologia e até de terminologia, as investigações ao redor da satisfação no trabalho têm vindo a multiplicar-se, tornando-se assim complicado alcançar uma perspectiva global e integradora sobre esta temática.

Segundo Ramos (2003), a pertinência dos estudos da satisfação profissional tem sido de extrema importância, pois “directa ou indirectamente, é associada à produtividade e à realização pessoal dos seus trabalhadores” (p. 14).

Antes de mais, parece-nos pertinente definir o conceito de profissão. De acordo com Cunha, em 1999, referido por Custódio (2004), profissão será a actividade que satisfaz determinadas necessidades sociais reconhecidas, responsáveis pela sua procura também com carácter simbólico. Aprende-se em instituições educativas, o que significa que tem um conjunto de conhecimentos especializados de carácter científico, técnico, humanístico ou artístico; os conhecimentos aprendidos nestas instituições são posteriormente transferidos para a prática profissional e social. Para que a profissão seja desempenhada de forma eficaz, é necessária uma formação contínua e actualização dos conhecimentos e técnicas que se vão produzindo no respectivo sector.

Outra definição, também apresentada por Custódio (2004), baseada em Popkewitz, diz que “a palavra profissão refere-se a um grupo altamente competente, especializado, dedicado e bem formado, que preconiza uma categoria que concede posição social (confiança) e privilégios a determinados grupos” (p. 4).

Relativamente à satisfação profissional, na literatura podemos encontrar várias definições deste conceito. Assim, segundo Duque *et al.* (2005), a satisfação profissional tem sido descrita como “o estado emocional positivo resultante do prazer que se tem com as experiências do trabalho” (p. 134). A prática de uma profissão não deveria ser considerada somente como o resultado de aptidões e habilidades do

profissional, mas como o resultado da conjugação de factores psicológicos e sociais que influenciam o comportamento do homem no exercício da sua profissão e condicionam a compatibilização do profissional com seu trabalho. O grau de satisfação profissional pode variar significativamente entre profissões e, inclusive, entre especialidades dentro de uma mesma profissão.

Para Hackman & Oldham (1975), citados por Abreu (2005), a satisfação profissional “refere-se ao grau de felicidade e de bem-estar que o indivíduo apresenta no trabalho” (p. 4). Associado a esta ideia temos também o conceito apresentado por Hoppock (1935), citado por Seco, em 2000, referindo que a satisfação profissional é uma “combinação das circunstâncias fisiológicas, psicológicas e ambientais que permitem à pessoa afirmar com toda a certeza que está feliz com o trabalho” (p. 4). Já para Kaluzny, em 1982, citado por Ramos (2002), a satisfação profissional é o “grau em que o pessoal da organização tem atitudes positivas face aos vários aspectos das actividades da organização” (p. 15).

Em 1992, Davis & Newstrom, citados também por Ramos (2003), referem que o conceito de satisfação profissional corresponde a “um conjunto de sentimentos favoráveis com os quais os empregados vêm o seu trabalho” (p. 15).

Na perspectiva de Rodrigues (1995), a satisfação no trabalho “constitui um indicador da percepção que os indivíduos têm entre aquilo que são as suas expectativas perante o trabalho e aquilo que são as recompensas intrínsecas ou extrínsecas que efectivamente retiram dessas situações, passível de revelar sentimentos de realização pessoal e de participação no sistema através do trabalho” (p. 43).

Para Lima *et al.* (1994) “a satisfação no trabalho trata-se de um constructo que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho” (p. 85).

Vroom (1964), citado por Abreu (2005), encara a satisfação no trabalho como “o conjunto de orientações afectivas do sujeito em relação aos papéis profissionais que desempenha no momento, de tal modo que atitudes positivas são conceptualmente equivalentes a satisfação profissional enquanto que as atitudes negativas são equivalentes à insatisfação profissional” (p. 4).

Como forma de conclusão, Ramos (2003) refere que “sendo essa satisfação apresentada, pela generalidade dos especialistas, como um sentimento e forma de estar positivos, perante a profissão, quando tal sentimento e forma de estar na

profissão não se verificam, mercê de factores de diversa índole, surgem, então, manifestações de sentimento contrário, concretizando-se a presença de insatisfação” (p. 16).

1.2. Factores de satisfação/insatisfação profissional

De acordo com a literatura vários são os factores que explicam a satisfação ou insatisfação profissional. Neste contexto, Herzberg, Mausner e Snyderman, em 1959, referenciados por Ramos (2003), sustentaram a concepção de que certos aspectos da profissão eram fontes de satisfação desde que se apresentassem de forma positiva perante os trabalhadores. Como factores de satisfação os autores mencionam o sucesso na tarefa a cumprir, a sua natureza, a estima dos outros, a responsabilidade assumida e as promoções obtidas. Estes factores são de origem intrínseca à profissão e são verdadeiros motivadores da satisfação profissional. No que diz respeito aos factores de insatisfação, os mesmos autores realçam a política e a administração, o enquadramento, o salário, as relações com os colegas e as condições de trabalho, sendo estes considerados extrínsecos à profissão.

Segundo Andrews (1993), a satisfação pode resultar de várias fontes. O autor enumera-as: contactos profissionais, conteúdos profissionais, contexto profissional, organização profissional, resultados profissionais, reconhecimento profissional, desenvolvimento profissional, variedade profissional, rotação profissional e extensão profissional.

Muitos outros factores são expostos na literatura. Gonçalves (1995), referido por Ramos, em 2003, também apresenta um conjunto que, na sua opinião, interfere na satisfação profissional, tais como o grau de importância atribuído à profissão, a saúde mental, a especialização, o absentismo e a rotatividade:

- Grau de importância atribuído à profissão: em 1962, Porter efectuou um estudo para conhecer a importância dada a cinco áreas de necessidades (segurança, social, estima, autonomia e auto-realização), segundo o modelo de Maslow, tendo concluído que os dirigentes de nível mais elevado dão maior importância do que os de nível mais baixo às necessidades estudadas. Ainda de referir que no âmbito da autonomia e auto-realização havia uma tendência geral de ser dada

maior importância a estas necessidades pelos níveis de chefia mais elevados. Francês (1984), referido por Ramos, em 2003, verificou que os indivíduos que apresentam maior satisfação, de acordo com o *Job Descriptive Index*, referem cinco aspectos do desempenho profissional: a função, o superior hierárquico, os colegas, o salário e as possibilidades de promoção.

- Saúde mental: Através da literatura podemos referir que a satisfação/insatisfação profissional pode ter como causa um vasto número de factores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, bem como a sua adaptação e inclusão ao meio envolvente; contudo, o seu estado mental, o seu bem-estar físico e social pode afectar e influenciar o grau de satisfação ou insatisfação profissional. A Organização Mundial de Saúde (s.d.), citada por Ramos, em 2003, descreve a saúde como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade" (p.29). Cordeiro (1987), referido por Ramos, em 2003, menciona como factores de saúde mental os factores biológicos, os psicossociais e os socioculturais. Os factores biológicos de equilíbrio referem-se, particularmente, à carga genética, à reacção do sistema nervoso vegetativo, aos mecanismos bioquímicos, às condições de higiene antes e após o nascimento, à profilaxia das doenças e às condições de nutrição, habitação e estimulação sensorial e física. Os factores psicossociais envolvem a estimulação do desenvolvimento harmonioso, cognitivo e afectivo, sendo, especialmente, em três áreas que estes se manifestam: a área dos afectos, ou seja, as necessidades de satisfação e trocas afectivas; a área da vontade, isto é, a necessidade de limitação e controlo e ainda o domínio da participação com actividades conjuntas ao nível da comunidade. Os factores socioculturais estão relacionados com a estabilidade social, os valores da sociedade, nomeadamente, o valor e o lugar que é atribuído à pessoa na sociedade. Jenkins (1970), citado pela mesma autora, observou que "existe uma correlação entre saúde física e satisfação profissional"; quanto à saúde mental, Argyris & Kornhauser (1972), igualmente referidos pela autora anterior, concluíram que "existe uma correlação entre saúde mental e satisfação profissional".
- Especialização: Baldamus (1951), citado por Ramos (2003), menciona que a noção de qualificação comporta uma dimensão ou um conjunto de dimensões que influenciam em muito a satisfação profissional. Uma das causas apresentadas para a insatisfação é a falta de qualificação, pois, muitas vezes, os

trabalhadores são transferidos de funções objectivamente mais qualificadas para outras menos qualificadas. De acordo com Werther & Davis (1983) e Davis & Newstrom (1992), citados pela mesma autora, os indivíduos com níveis ocupacionais mais elevados tendem a estar mais satisfeitos com o trabalho, uma vez que têm remunerações mais elevadas, gozando de melhores condições de trabalho e desenvolvendo actividades que exigem uma actualização mais completa das suas aptidões e capacidades.

- Absentismo e rotatividade: o absentismo é um fenómeno social que tem vindo a crescer em todos os países do mundo. A falta ao trabalho é vista, frequentemente, como um abuso ou fraude, vista pelos investigadores como um do fenómeno criado pelas próprias empresas. Do ponto de vista económico, segundo Bulhões (1986), citado por Ramos (2003), muitos concordam que o absentismo ao trabalho implica todas as causas de ausência, tais como doença, acidentes, licença de maternidade, atenção a problemas familiares ou formalidades jurídicas, entre outras, não sendo considerado absentismo a greve, os cursos dentro da empresa, o repouso semanal, as férias e os feriados. Em 1977, Kuznitz, também citado por Ramos (2003), referiu que o absentismo, sobretudo o de curta duração, foi reconhecido como um problema bastante grande e crescente em todos os países industrializados, "ocupando o lugar de uma das doenças mais onerosas", podendo dizer-se que o trabalhador ausente, que se abstém ao seu cargo ou posto profissional, é um trabalhador bastante dispendioso.

Sintetizando, e segundo Ripon (1987), citado por Ramos, em 2002, a satisfação profissional é o estado emocional que resulta da consonância entre o que o indivíduo espera do seu trabalho e o que dele pode retirar. A insatisfação e a satisfação são os resultados possíveis do encontro entre o homem e os seus comportamentos, por um lado, e, por outro, as situações profissionais e aquelas que ele procura. Assim, podemos referir que um indivíduo pode estar insatisfeito profissionalmente e tal sentimento pode interferir com o seu comportamento e desempenho profissional; contudo, os factores anteriormente referidos, através da revisão da literatura, dão-nos conta de que estes factores podem estar na causa da insatisfação profissional.

2. Satisfação/insatisfação docente

2.1. Conceito de satisfação/insatisfação docente

Segundo Abreu (2005) “a insatisfação docente é um conceito muito abrangente que contempla todos os aspectos negativos relacionados com a função educativa” (p. 11).

De acordo com Seco (2000), em estudos relacionados com factores de satisfação/insatisfação na actividade docente, é possível verificar uma evolução ao longo do tempo. Nos anos 70, a rápida democratização do ensino e o consequente expansionismo docente, levou a uma preocupação com factores extrínsecos, tais como o salário, as condições de trabalho e a administração, no que concerne ao bem-estar dos professores. Já na década de 80, assistiu-se a um deslocamento de investigações, passando o estudo a estar relacionado com factores de natureza intrínseca, nomeadamente a realização pessoal, a responsabilidade, o reconhecimento, a auto-estima. No início dos anos 90, os estudos da satisfação docente incidiram na formação, na participação e na interacção com os alunos, nos colegas e no meio.

Para vários autores a satisfação profissional dos professores parecia “alimentar-se” de alguns aspectos positivos, como os colegas de trabalho, a variedade do trabalho, a liberdade de escolha dos métodos de ensino e a estabilidade do emprego. Kyriacou & Sutcliffe (1979) já haviam referenciado que a satisfação profissional dos professores estava essencialmente relacionada com as condições de trabalho, nomeadamente com a estruturação da carreira e com o salário do que o trabalho propriamente dito. Cardoso *et al.* (2002), referem ainda que Cooper & Kelly, em 1993, concluíram igualmente que a sobrecarga de trabalho e as relações com o pessoal eram os antecedentes mais significativos da reduzida satisfação profissional dos professores com cargos de gestão.

Segundo Alves (1997) 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 factores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma” (p. 84). O autor ainda refere que quando esta situação não se verifica

e quando surgem manifestações de sentido contrário, estamos perante um estado de insatisfação.

Apoiando-se em Blase (1982), D. Chapmar & M. Lowther (1982) e em P. Lester (1987), Alves (1997) ainda define a satisfação como um “estado geral positivo e emocional associado a adequadas recompensas intrínsecas auferidas do trabalho com os alunos, ou associado aos diferentes papéis ocupacionais que os professores desempenham” (p. 84).

Segundo Smilanski (1984), referido por Ramos (2003), a “satisfação docente é referida aos próprios sentimentos dos professores acerca de si mesmo em geral” (p. 45), sentimentos esses que, segundo Abraham (1972), de uma forma crítica, nos apresentam a noção de satisfação dos professores.

Como forma de síntese, podemos dizer que “a satisfação/insatisfação para a docência depende da positiva ou negativa avaliação do sucesso ou insucesso pessoal na realização dos objectivos e do real contributo para essa realização” (Alves, 1991, p. 57).

2.2. Factores de satisfação/insatisfação docente

No que se refere aos factores que podem provocar insatisfação docente, a literatura mostra alguma variedade. Assim, Abreu (2005), baseando-se em Correia (1997), refere que, nas duas últimas décadas, aconteceram algumas transformações de carácter social, político e económico, em que, para além de outras áreas, também o ensino foi igualmente abrangido por todas estas transformações. A mudança social acelerada, por um lado, e a falta de acompanhamento por parte dos professores e das estruturas superiores, por outro, parecem gerar sentimentos de insatisfação e de mal-estar docente, sendo que estes problemas poderão conduzir, por sua vez, a situações de *stress* profissional no seio dos professores. Deste modo, é possível identificar três períodos: 1) os anos 70, em que a preocupação incide, predominantemente, nos factores extrínsecos (salários, condições de trabalho, administração, críticas sociais, etc.), pois assistia-se à acelerada democratização do ensino e a um incontrolável expansionismo docente, apelando-se, por conseguinte, a critérios quantitativos; 2) de 1980 a 1985, onde são considerados essencialmente os factores intrínsecos (realização pessoal, responsabilidade, auto-percepção de estima e reconhecimento, etc.), estando as atenções voltadas para uma dimensão mais qualitativa do ensino; 3)

a partir de 1985, vemos surgir, com certa incidência, opiniões que dão especial atenção ao domínio da formação e da interpessoalidade, interação com os alunos, colegas e meio, ou seja, à dimensão social do professor, considerada imprescindível na docência.

Depois de verificar que existe um conjunto de factores que influenciam de forma negativa a profissão docente, como falta de formação profissional, inadequada formação inicial, inexistência ou não estruturação de formação contínua, nível baixo de remunerações, não participação nas tomadas de decisão em matéria educativa, deterioração das condições de trabalho e insegurança, Estrela (1986), citada por Alves, em 1991, salienta que, no nosso país, "poderíamos acrescentar: a falta de edifícios convenientes e material adequado; o superpovoamento das escolas urbanas, transformadas em fábricas de ensino em laboração contínua, dificultando a existência de um verdadeiro projecto educativo; a falta de estímulo que decorre da inexistência, no ensino não-universitário, de critérios de promoção profissional baseados na competência e na valorização curricular, desfasamento entre o discurso, os programas oficiais, e os meios assegurados para a sua execução; centralismo exagerado do sistema de ensino" (p.63).

Relacionados, sobretudo, com a insatisfação, Alves (1997) apresenta-nos cinco factores, que na literatura são considerados como factores pertinentes para caracterizar esta temática, sendo eles, o factor económico, o institucional, o pedagógico, o relacional e o social.

- No que concerne ao aspecto económico, o autor refere que várias investigações (Lipsky, 1982; Blase & Pajak, 1986; Biddle, 1988; Jacobson, 1988) comprovam que os professores se sentem vivamente descontentes, residindo no factor económico uma das maiores fontes de insatisfação. Esta é uma das fontes principais de descontentamento por parte dos professores, essencialmente, devido aos salários: "os salários converteram-se numa fonte considerável de insatisfação profissional, que se manifesta frequentemente por altas percentagens de abandono" (p. 86).
- No âmbito institucional, a insatisfação é provocada essencialmente devido a uma "pressão do carácter centralizador-conservador, inerente à própria natureza da instituição", como nos refere Goupil (1986, p. 86).
- A nível pedagógico, Alves (1997) considera duas vertentes na relação de satisfação/insatisfação: uma, diz respeito à exposição do professor face ao

sucesso ou fracasso dos alunos, outra refere-se à falta ou deficientes condições, organizações e/ou materiais a que muitas vezes o professor é sujeito.

- No factor relacional que engloba, segundo Alves (1997), a interpessoalidade professor-aluno(s) e professor-colega(s), “as relações com os alunos representam um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais ressonantes fontes de insatisfação” (Vila, 1988, p. 86). O que provoca maior perturbação na relação professor-alunos é o comportamento destes, assunto tradicionalmente polémico no ensino; este facto é referenciado pela literatura como sendo uma das maiores causas de insatisfação do professor. Relativamente à relação professor-colegas, é perceptível que os professores se prendem no individualismo que negativamente influencia a troca de experiências não só pedagógicas, mas também humanas.
- O último factor apresentado diz respeito ao nível social, sendo este identificado como factor de insatisfação para os professores por duas razões: a primeira, diz respeito ao baixo estatuto social concedido aos professores e, a segunda, pela representação social minimizante e/ou preconceituosa. Esta perda de prestígio, segundo a OCDE (1989), é explicada por três factores: o elevado número de professores, o nível de qualificação, que nunca foi muito elevado, e a feminização crescente e predominante na profissão.

2.3. Manifestações de insatisfação

Segundo Jesus (1998), citando Pithers & Fogarty, em 1995 “o mal-estar docente pode manifestar-se segundo diversos sintomas situados em diversos planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, fadiga crónica, perda de peso, insónias, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência a infecções, etc.), comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool ou de drogas, falta de empenhamento profissional, etc.), emocional (distanciamento afectivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda de envolvimento e entusiasmo profissional, etc.), cognitivo (diminuição da auto-estima, dificuldade na tomada de decisão, etc.)” (p. 60).

São consideradas pela literatura algumas manifestações de insatisfação, que para diversos autores apresentam alguma relevância nesta temática, sendo elas, a

fadiga-exaustão ou desgaste docente (“burnout”); o mal-estar; o “stress”; o absentismo; o desejo de abandono e o abandono, pelo que iremos, em seguida, fazer uma breve referência a cada uma delas.

2.3.1. Fadiga – exaustão

Relativamente à fadiga-exaustão, Alves (1997), citando Goupil (1985), diz que esta temática há alguns anos era praticamente desconhecida, sendo ultimamente alvo de vários estudos, tendo-se assistido a uma grande mudança no clima do trabalho da escola. Assim, “o professor vai acusando os efeitos negativos desse clima, sejam eles provenientes do seu contacto directo com os alunos, com os colegas, com os órgãos de gestão, com os pais dos alunos, etc.” (p. 88), causados, essencialmente, por tarefas educativas, tais como a planificação, a execução e a avaliação. O professor vai acumulando um visível desgaste a nível físico e psíquico, tal como refere Alves (1997) “o professor vai ficando “queimado” (*burnout-out*)” (p. 88).

Anderson & Iwanicki (1984) percepcionam um professor “queimado” pelo seu estado de exaustão, pelas suas atitudes e sentimentos cínicos pelos estudantes e pela propensão a uma auto-avaliação mais negativa, relativamente ao seu trabalho com os alunos. Mais precisamente, *burnout* é definido como um sentimento de debilidade, de perda de auto-controlo, de abatimento e de desamparo (Halpin, G. *et al.*, 1985), e também por um estado de fadiga ou frustração causada pela dedicação a uma causa, a uma forma de vida que posteriormente deixou de dar as recompensas desejadas.

Guerra (1983), citado igualmente pelo mesmo autor, denominou este processo de “erosão docente”, definindo-a como um “desgaste que sofre el educador en ejercicio de su función a lo largo del tiempo. Desgaste de ilusiones, de esperanzas, de esfuerzos y de compromiso” (p.16). Este cansaço, esta “erosão” do professor tem, segundo Guerra (1983), sido causado por factores de carácter sociológico, de carácter psicológico e de carácter filosófico. As causas de carácter sociológico podem incluir a docência por recurso, a desmistificação do papel docente, a deterioração da imagem e do conceito de docente e as profundas vivências extra-escolares. As causas de carácter psicológico compreendem aspectos como o envelhecimento do professor

face ao rejuvenescimento dos alunos, a sensação de impotência, a crise de identidade e o desencanto com os alunos. Por fim, as causas de carácter filosófico dizem respeito a uma nova filosofia de vida e de homem, isto é, a incerteza dos fins.

2.3.2. Mal – estar docente

Segundo Lopes (2001) o “mal-estar docente, *malestar docente, malaise enseignante, teacher’s burnout* ou *stress in teaching* são os termos que a comunidade científica tem usado para dar conta da existência de uma crise na docência, com origem em mudanças nos parâmetros do exercício profissional e com impacto nefasto no equilíbrio pessoal dos professores e na qualidade da educação” (p. 7), referindo ainda que são, sobretudo, males de estima pessoal e de reconhecimento de si causados pelas mudanças qualitativas. O mesmo autor menciona que o mal-estar é um fenómeno das sociedades ocidentais, verificando-se com maior frequência e intensidade em início de carreira, sendo estes professores que manifestam um maior grau de mal-estar, sobretudo devido ao choque com a realidade (Jesus, *et al.*, s.d.).

Outros conceitos surgem e, na perspectiva de Correia (1997), “o mal-estar é um conceito muito abrangente que contempla todos os aspectos negativos relacionados com a função educativa. É uma temática que nos últimos anos se tem transformado em matéria de investigação, pelo que tem motivado alguns estudos no âmbito educacional, sobretudo numa perspectiva psicopedagógica” (p. 29).

Jesus (1998), citando Esteve, em 1992, acerca deste conceito refere que “é um fenómeno actual que atinge os professores de diversos países, em particular os portugueses” (p.17). O autor ainda define o conceito como traduzindo “uma realidade actual composta por diversos indicadores, como sejam a insatisfação profissional, o *stress*, o absentismo, o baixo empenhamento profissional, o desejo de abandono da profissão docente, podendo, em situação de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até depressão” (p. 21) ou como “um estado de tensão muito elevada” (p. 71), que pode levar o docente a apresentar um conjunto de sintomas que se podem manifestar de diversas formas, nomeadamente a nível biofisiológico. Para além disto, refere que “a gravidade desta situação baseia-se no facto de o mal-estar ser maior na profissão docente do que noutras profissões, conforme revelam os resultados de diversas investigações (Alvarez, Blanco, Aguado,

Ruíz, Cabaço, Sánchez, Alons & Bernabé, 1993; Kyriacou, 1987; Punch & Tuettemann, 1990)” (p. 21), sendo este, também, mais frequente nos dias de hoje do que no passado. Citando Prick (1989), Jesus (1998) ainda acrescenta que numa investigação realizada verificou-se que, em qualquer faixa etária, os sujeitos que exerceram a profissão docente no passado manifestam maior satisfação na profissão que exercem no presente, comparando com a satisfação profissional daqueles que continuam na docência. O mal-estar docente vai ter consequências em termos de ensino-aprendizagem, tal como refere o autor, pois “a falta de motivação dos professores contribui para o desinteresse dos alunos na sala de aula e, logo, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (p. 23).

Esteve (1992) baseia-se em Blase (1982) e distingue no mal-estar docente “entre factores de primeira ordem, os que incidem directamente sobre a acção do professor na sua aula produzindo tensões associadas a sentimentos e emoções negativas; e, por outro lado, factores de segunda ordem, os que respeitam às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência” (p. 33).

O factor principal de mal-estar docente, segundo Jesus (1998), é a indisciplina dos alunos, de acordo com resultados obtidos em diversas investigações. O autor considera que “a indisciplina integra todos os comportamentos que os alunos apresentam na sala de aula que perturbem o trabalho que o professor pretende realizar” (p. 104). Mas ainda são apresentados outros factores, como: factores pessoais, relações estabelecidas com os colegas, relações estabelecidas com o encarregado de educação, processo de ensino-aprendizagem, condições de trabalho, contexto socioeducativo.

No âmbito dos estudos do mal-estar docente, Lopes (2001) revela algumas fontes, caracterizando-as como factores pessoais e contextuais. Deste modo, apresenta-nos fontes vinculadas ao contexto socioeducativo, às motivações pessoais e à formação inicial e ao contexto escolar. O contexto socioeducativo diz respeito, essencialmente, à relação entre a escola e o restante sistema sociocultural, estando implícito dentro deste a indefinição socioprofissional da função de docente, o estatuto socioprofissional do professor. Associado às motivações pessoais e à formação inicial está o estatuto socioprofissional do professor que é percebido de forma diferente. Por fim, as fontes vinculadas ao contexto escolar, na medida em que está implícita a relação com os alunos e superiores hierárquicos, as condições de trabalho e a relação com os colegas e pais. Como conclusão, o autor diz-nos que “a

análise das fontes de mal-estar docente indica-nos que o problema que lhe subjaz tem como núcleo a redefinição do papel da escola numa sociedade, aberta e plural, e marcada pelo imprevisível e imprevisibilidade” (p. 49).

Tal como Jesus, também Lopes (2001) refere que “os alunos são a principal fonte de mal-estar para os professores” (p.50). Outra fonte de mal-estar diz respeito aos superiores hierárquicos, nomeadamente os exteriores “na medida em que a sua acção é vista como avaliativa e, por isso, destruidora da imagem idealizada. A relação com os colegas é a segunda fonte de mal-estar identificada pelos professores, uma vez que o seu carácter é determinante no clima social da escola e é, para alguns autores, o factor essencial na consumação do mal-estar” (p. 50).

2.3.3. O stress

O *stress* profissional aparece quando as exigências da situação excedem os recursos, desejos ou capacidades do trabalhador, isto é, há uma falha na adequação entre a pessoa e as exigências colocadas pela organização na qual trabalha. No entanto, este desequilíbrio pode ocorrer porque objectivamente as exigências do contexto excedem os recursos do trabalhador, ou porque este as percebe como tal. Segundo Serra *et al.* (1989), referidos por Fernandes (2005), um indivíduo depara-se com *stress* quando está numa situação para a qual não tem preparados comportamentos automáticos de resposta, ou seja, o *stress* surge quando o indivíduo está perante uma situação que exige uma nova adaptação, que pode variar de intensidade consoante o agente, o local, o momento do acontecimento e a experiência prévia do sujeito. Este termo é, na perspectiva de Lopes (2001), “o mais usado para identificar a problemática inerente ao mal-estar docente” (p. 15).

Segundo a literatura, podemos constatar que o *stress* sempre existiu; nos dias de hoje conhecemos melhor o seu significado, daí também ser parte integrante da nossa vida, reflectindo-se cada vez mais. Para Jesus (1998) o *stress* profissional é um problema da actual sociedade, verificando-se com mais intensidade e frequência nos professores do que em qualquer outro grupo profissional.

De acordo com Serra (1999), o termo provém do verbo latino *stringo*, *stringere*, *strinxi*, *strictum* que tem como significado apertar, comprimir, restringir. A expressão existe na língua inglesa desde o século XIV sendo utilizada, durante

bastante tempo, para exprimir uma pressão ou uma constrictão de natureza física. Apenas no século XIX o conceito se ampliou e passou a ter o significado de pressões que incidem sobre o órgão corporal ou sobre a mente humana.

Na literatura são inúmeras as noções de *stress* apresentadas. Segundo a Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura (1980), o *stress* corresponde a uma “*situação experimentada pelo organismo, em termos fisiopsicológicos e bioquímicos, quando este se sujeita à agressão de inúmeros factores – o frio e o calor, o cansaço e o repouso, a doença e a injúria, a abundância de oxigénio e a sua carência, etc – chamados agentes de stress*” (p. 689).

O Dicionário Geral das Ciências Humanas (1984) define-o: “*no plano verdadeiramente psicológico, o stress pode ser descrito como um estado da pessoa que já não consegue investir energia suficiente nas acções sobre o mundo circundante, encontrando-se forçada a reservar uma parte dela demasiado grande para garantir a sua integridade e o seu equilíbrio psicológicos, sendo este estado susceptível de induzir um síndrome geral de adaptação*” (p. 866).

Segundo a descrição do dicionário (2004), *stress* é um conjunto de perturbações psíquicas e fisiológicas, provocadas por agentes diversos, que prejudicam ou impedem a realização normal do trabalho; tensão; pressão.

Selye, em 1926, citado por Labrador (1995), definiu *stress* como “a resposta geral do organismo perante qualquer estímulo ou situação stressante” (p. 22). Posteriormente, este conceito foi usado com muitos outros significados, servindo tanto para denominar esta resposta do organismo como a situação que desencadeia ou os efeitos produzidos, em consequência da exposição repetida a situações *stressantes*.

Serra (1999), citando Lazarus (1993 e 1999), refere que “o *stress* representa a relação que se estabelece entre a “carga” sentida pelo ser humano e a resposta psicofisiológica que perante a mesma o indivíduo desencadeia” (p. 13), ou seja, segundo os estudos de Wolf & Hinkle, referidos por Ramos (2002), corresponde a um estado dinâmico de um organismo em resposta a uma exigência de adaptação.

Segundo Dunham (1992), o *stress* é uma situação emocional desagradável que se expressa em tensão, frustração, ansiedade, tensão muscular, entre outros, ou seja é uma resposta *stressante* a uma destruição do equilíbrio homeostático do organismo e a uma incapacidade de o indivíduo o preservar ou restaurar. O mesmo autor, referido por Abreu (2005), ainda define *stress* como “um processo de reacções

comportamentais, emocionais, mentais ou físicas causadas por prolongadas, crescentes ou novas pressões significativamente maiores do que os recursos de defesa” (p. 24). O *stress* dos professores é explicado, segundo o autor, por duas situações: conflito de papel e ambiguidade de papel. O conflito surge quando as expectativas face ao papel são incompatíveis com o estatuto, enquanto que a ambiguidade se refere à ausência de clareza dos comportamentos esperados ou prescritos.

De acordo com Vila (1988), citado por Lopes (2001), o *stress* é um mecanismo de defesa que permite superar dificuldades e executar tarefas não habituais, pelo que não há nada de negativo nelas. No entanto, Andrews (1993) refere que é um termo que abrange um conjunto de sintomas, tais como o sofrimento, a tensão, a influência constrangedora, a pressão e a força.

Segundo Duque *et al.* (2005) “o *stress* ocupacional decorre da sobrecarga de exigências a tal ponto que se ultrapassam as habilidades do trabalhador para enfrentá-las, acarretando desgaste excessivo do organismo e deterioração da produtividade. Entretanto, não se pode descartar o componente individual do *stress*, que está ligado à personalidade e ao modo como o indivíduo reage, interpreta e sente os acontecimentos quotidianos de forma particular” (p. 135).

De acordo com os mesmos autores, a partir da inter-relação entre estímulos e características individuais podem desenvolver-se duas formas de *stress* que, apesar de biologicamente idênticas, apresentam consequências distintas para o indivíduo: são elas o “distress” e o “eustress”. O primeiro, constitui o *stress* negativo, resultante da percepção do estímulo como ameaça, sendo a energia mobilizada no organismo para enfrentar as pressões. O segundo consiste num *stress* positivo no qual o excedente de energia é empregado de modo produtivo, sendo o estímulo percebido como um desafio capaz de ser superado. O *stress* é positivo e importante para a vida humana, sendo responsável pela nossa capacidade de adaptação a novas situações, boas ou más (Lipp, 1996).

Relacionado com a satisfação docente, o conceito de *stress*, na perspectiva de Selye (1973), mencionado por Ramos (2003), está relacionado com reacções biofisiológicas não específicas como resultado de estímulos ameaçadores, sendo elas, tensão, frustração, ansiedade, raiva e de expressão experienciadas pelo sujeito resultantes da profissão docente (Kyriacou, 1987).

Chan (1998), referido por Ramos (2003), menciona que o *stress* nos professores tem aumentado e tem, também, sido reconhecido nos últimos anos. Refere ainda que, anteriormente, era dada importância à investigação sobre o *stress* nos professores, mas, só mais recentemente, os estudos sobre este tema enfatizam a importância da intervenção, no sentido de dotar os professores com estratégias para lidarem com as situações de *stress*.

São várias as características que favorecem o aparecimento de *stress* no exercício da sua profissão de docente, entre as quais podemos referir:

- O **trabalho excessivo**, como muitas turmas, elevado número de alunos por turma, diversificados níveis de ensino, carga horária, muitas tarefas administrativas e de coordenação de equipas;

- A **pressão do tempo**, sendo necessário conciliar num tempo limitado um conjunto de tarefas diversificadas e urgentes (aulas, preparação de aulas e avaliações); a realização de tarefas que apelam a competências que o professor considera estarem para além da sua formação (actuar em situações sociais, realizar tarefas administrativas, ensinar alunos com níveis de competência muito distintos, coordenar equipas);

- A **elevada responsabilidade** ou, mais importante, uma certa indefinição de responsabilidade que advém do facto do papel do professor aparecer cada vez menos definido, sendo, por vezes, difícil estabelecer onde começa e acaba a função do professor e a função da família ou da sociedade;

- O **conflito** que, por vezes, surge entre o papel de educador e o de transmissor de conhecimentos (por vezes os professores vêem-se confrontados com a necessidade de utilizar o tempo de aula para analisar e discutir situações problemáticas vividas na turma, mas em simultâneo consideram que esse tempo tem de ser utilizado para dar matéria, não comprometendo o cumprimento do programa da disciplina que leccionam);

- A **ausência de controlo**, nomeadamente a impossibilidade de tomar decisões relacionadas com próprio trabalho, porque a legislação ou regulamento interno da escola especifica qual a actuação do professor.

2.3.4. Absentismo

Segundo Duque *et al.* (2005), o absentismo define-se como uma incapacidade temporária, prolongada ou permanente para trabalhar em resultado de doença ou de enfermidade.

O absentismo é definido como a ausência dos trabalhadores ao trabalho naquelas ocasiões em que seria de esperar a sua presença, por razões de ordem médica ou quaisquer outras (Almeida, 1985), sendo este uma resposta de manifestação da insatisfação nos professores. Este conceito é visto como uma forma de procurar um alívio que permita ao professor escapar momentaneamente às tensões acumuladas no seu trabalho (Esteve, 1989).

Jones (1971), citado por Spurgeon, em 1982, definiu absentismo como uma “manifestação, por parte de um empregado, de uma decisão de não se apresentar no seu local de trabalho, numa altura em que foi planeado pela gerência que ele deveria estar presente” (p. 241).

No nosso país, o absentismo é praticado em elevadas percentagens, verificando-se essencialmente no ensino pós-primário. Segundo um estudo realizado por Braga da Cruz, em 1990, 53,2% do absentismo verifica-se no ensino preparatório, 55,1% no unificado e 52,6% no secundário, apenas 17,1% no ensino primário ou pré-primário (17,6%). O estudo ainda revela que o absentismo se verifica mais na faixa etária dos 26 aos 35 anos (49,5%), muito mais nos homens do que nas mulheres (51,9% vs 33,2%) e muito mais nos professores do ensino público do que no privado (41,2% vs 16,3%).

De acordo com Porter & Steers (1973), as causas do absentismo estão particularmente associadas a factores gerais da organização, como os salários e as promoções, a factores imediatos no círculo de trabalho, como os tipos de chefia, as formas das equipas, os conteúdos do trabalho, e a factores individuais, como a idade, o tempo de serviço, as características da família e os traços da personalidade.

Miguez (1979), referido por Ramos (2003), divide as ausências do trabalho em dois grandes grupos: as ausências inevitáveis e as evitáveis/voluntárias. As primeiras são consideradas válidas e justificáveis pelas definições de necessidade que lhe estão associadas, podendo as suas determinantes ser externas à organização (por exemplo: acidente de trabalho, greve, doença de etiologia profissional), enquanto as segundas reflectem as posições tomadas em relação à primeira.

Existem alguns trabalhos que relacionam o absentismo com o *burnout*. Pierce & Molloy (1990) observaram que os professores com elevados níveis de *burnout* apresentavam taxas de absentismo mais elevadas do que os professores com menos *burnout*. O termo *burnout* (esgotamento) foi introduzido por um psicanalista americano de origem alemã, Herbert Freudenberg, em 1974; esta palavra pode ser definida como um estado de fadiga física e mental que ocorre em múltiplos profissionais.

Concluindo, a satisfação profissional repercute-se sobre os comportamentos e sobre os resultados, sendo o absentismo, entre muitos outros, uma manifestação de insatisfação.

2.3.5. Desejo de abandono

O desejo de abandono da profissão docente é, segundo Braga da Cruz (1990), cada vez mais expressiva. Os principais factores para este desejo prendem-se essencialmente com a remuneração, a degradação da carreira e a falta de estímulo.

De acordo com um estudo realizado por Jesus, em 1996, referenciado por Ramos (2003), os professores que não abandonam a docência têm como principal razão o facto de haver bastante dificuldade em arranjar outro emprego, no entanto, manifestam total desagrado referindo que não voltariam a escolher esta profissão.

As principais razões para este desejo, apresentadas por Berry (1985) e citadas por Ramos (2003), dizem respeito a problemas de saúde, a uma melhor oportunidade profissional, a indisciplina dos alunos, a falta de colaboração dos pais, a desvalorização dos professores que procuram inovar na escola e os deveres, isto é, as múltiplas tarefas administrativas e burocráticas pelas quais os professores são responsáveis.

De acordo com Cohen (1984), referido por Alves (1991), o abandono é provocado por factores pessoais, como o sentimento de solidão, contrariado pelo factor idade, traduzindo-se no abandono o desencanto profissional.

Litt & Turk (1985) num estudo realizado a vários professores do ensino secundário, verificaram que as razões mais importantes para pensar em abandonar o ensino residem, para além do salário e das fracas oportunidades de promoção, no demasiado trabalho a fazer ou no pouco tempo para o realizar.

3. A Disciplina de EF Escolar

3.1. Caracterização da EF

As primeiras reflexões sobre a EF como parte integrante de um processo educativo surgiram através de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o primeiro homem moderno a ver que qualquer reforma das instituições e dos costumes deveria começar pela reforma da educação e o mundo novo que desejava.

A evolução da EF e do Desporto, em finais de século, é determinada pelas consequências do desenvolvimento tecnológico das sociedades contemporâneas industrializadas. A universalização desta levou a que o campo das ciências da EF e do Desporto se viesse a adaptar à especificidade e ao desenvolvimento de processos de animação desportiva (Lima, 1998).

Em Portugal, só no início do século XX, se fez sentir a necessidade da EF, ao nível dos diversos sectores que utilizam o movimento físico como um fim, sendo fundamentalmente três os sectores em que essa necessidade se fazia sentir com mais intensidade: médico, militar e escolar.

Antes de mais, parece-nos importante realizar um esforço no sentido de estabelecer uma certa terminológica quanto à expressão EF. No seu sentido restrito a EF, segundo Bracht (1992), abrange as actividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal, adquirindo-se na instituição escolar. Num sentido mais vasto, a EF tem sido vista como uma manifestação cultural ligada à ludomotricidade humana, que no seu conjunto parece mais compreendida por termos como cultura corporal ou cultura de movimento.

A EF é o movimento corporal, é o que confere especificidade à EF no interior da Escola, no entanto, não é qualquer movimento, é o movimento humano com determinado significado/sentido que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto sócio-cultural. Esta nasceu praticamente junto com a Escola, com os sistemas nacionais de ensino, típicos da sociedade burguesa emergente dos XVIII e XIX.

Bracht (1992) entende a EF como “a prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento” (p. 35). No entanto, o autor refere que será necessário complementar este conceito, meramente descritivo, com a elucidação da prática pedagógica.

Para Onofre (1996), citado por Fernandes (2005) “a EF é, no currículo escolar dos alunos, a área de formação onde estes podem desenvolver as suas capacidades físicas e condicionais, aprender processos para serem autónomos na promoção do desenvolvimento e manutenção da sua condição física; aprender as diferentes actividades físicas – de carácter desportivo, expressivo e actividades de exploração da natureza, jogos tradicionais e populares; desenvolver a compreensão da importância destas actividades como factor de saúde, cultural e ecológico; aprender ainda os valores de ética desportiva, algumas regras de higiene e segurança, sobretudo física, mas também emocional” (p. 24).

Para Sobral (1976) “qualquer disciplina educativa ganha razão de existir quando enuncia finalidades que mais nenhuma outra pode prosseguir e quando, pelos meios de que dispõe, se apresenta suficientemente idónea para alcançá-los” (p. 87). Relativamente à EF, esta especificidade não perturba apenas os objectivos que se propõe mas a natureza dos seus conteúdos. A EF começa por ser reconhecida a partir de movimentos, o que tem acarretado alguns equívocos sempre que a superficialidade ou os preconceitos se encontram subjacentes ao espírito crítico, ou seja, desde o início do século XX os objectivos desta disciplina têm sofrido uma grande evolução. Inicialmente predominavam os objectivos baseados na saúde e na higiene, tendo então passado a compreender propósitos de carácter socioeducativos, compreendendo o emprego dos tempos livres; mais tarde, os objectivos orientaram-se para a saúde e aptidão física, tendo em conta as exigências postas pelo estado de guerra; posteriormente, os objectivos eram de carácter socioeducativo, incluindo aspectos a nível mental, social, higiénico, emocional e físico da aptidão global.

Jerónimo (2000), baseando-se em Sobral (1976), considera que, no contexto de que a EF é entendida como uma disciplina educativa, existem duas exigências: a primeira, consiste em promover pelos meios seleccionados as transformações individuais inerentes ao conceito de educação e, a segunda, em consequência da primeira, garantir que tais transformações concorram para ocupar a autonomia do indivíduo relativamente ao meio social e material.

Ainda segundo Jerónimo (2000) todo o processo educativo deve ser dirigido ao indivíduo como um todo. Deste modo, é evidente que uma doutrina política preocupada eminentemente com o bem-estar e felicidade da comunidade, integra a EF como componente indissociável da educação.

3.2. O papel da EF na sociedade

Referindo-se à EF escolar, Bento (1991), citado por Ramos (2003), refere que, tal como em outras disciplinas do currículo escolar, os professores de EF desempenham um papel de desenvolvimento da personalidade dos alunos, mas isto não exclui, mas sim exige, acentuações e definições de predominância e particularidades. A EF caracteriza-se como uma disciplina predominantemente dirigida para a formação das competências desportivo-motoras e para o desenvolvimento da capacidade de rendimento.

Rocha (1996) enaltece o papel de extrema importância que a EF tem na escola, pois promove experiências que encorajam escolhas ponderadas, convicções mais esclarecidas de gostos e preferências e a integração mais congruente de valores na vida de todos os dias, devendo ser claramente determinadas as competências, conhecimentos e atitudes básicas que cada aluno deve adquirir com vista à futura actuação na sociedade cada vez com mais preocupações e em constante evolução.

Segundo Abreu (2005) “hoje, talvez mais do que nunca, a aprendizagem e o desenvolvimento no domínio da actividade física organizada, constitui um direito educativo das crianças e jovens e uma obrigação do Estado face ao processo de socialização. Deste modo, o espaço privilegiado para o desenvolvimento da actividade organizada é a escola, a partir da EF” (p. 30).

Nos últimos tempos a EF tem sido fruto de alguma crise de identidade, tal como é referido na literatura. Pereira (2005), citando Bento (1986), refere “crise do ponto de vista da diminuição dos tempos curriculares, crise do ponto de vista do estatuto profissional, crise do ponto de vista da sua missão, na definição dos seus conceitos e pressupostos, crise no sentido do profissionalismo” (p. III).

Na opinião de Pereira (2005), baseando-se em Sobral (1992), a crise é vista a vários níveis: a nível da identidade, em que devido a questões epistemológicas, gerou-se uma situação de má consciência e autofagia, onde já poucos reconhecem as fronteiras da profissão e, dentro delas, dificilmente se reconhecem a si próprios; a nível de objectivos, pelas hesitações teóricas e metodológicas que as questões epistemológicas vieram introduzir; a nível de impacto social, na medida em que a comunidade e os poderes deixaram de ver no professor de EF o condutor indispensável das actividades físicas, remetendo a outros, sem qualificação adequada, essa tarefa.

Baseando-se em Bento (1986), Pereira (2005) vê a EF marginalizada e subvalorizada pelas autoridades e pela opinião pública, existindo um enorme sentido de descrença e desmotivação por parte dos profissionais.

3.3. O professor de EF

O conceito geral de profissional da EF, na opinião de Sousa (1984), é “todo o indivíduo habilitado com formação técnico-pedagógica e científica ministrada em estabelecimento de ensino oficial específico” (p. 14), ou seja, o professor é definido como um indivíduo que ensina (uma ciência, uma arte, uma língua).

Segundo Ramos (2003), baseando-se em Nunes (1994), “o papel do professor de EF, no passado, foi especialmente concebido no sentido da preparação física dos alunos das escolas secundárias” (p. 182) ou “proporcionar uma preparação física aos alunos das escolas e as necessidades militares” (p. 182). O conceito foi evoluindo e no início do século XIX o papel do professor consistia na instrução de ginástica. Na segunda metade deste século, em virtude dos acontecimentos que revelaram os valores de natureza higiénica e recreativa das actividades físicas, ampliadas aos jogos e actividades de ar livre, o papel do professor de EF passou a envolver a organização de jogos colectivos, excursões, trabalhos em colónias de férias, colaboração com médicos escolares no processo de controlo do desenvolvimento e da saúde dos alunos. Actualmente, o professor de EF tem um papel ainda mais alargado, além das suas tarefas pedagógicas.

De acordo com Jesus (1998), o papel do professor nas últimas décadas tem sofrido uma desvalorização, em simultâneo com um aumento de exigência social sobre o papel do professor relativamente ao processo educativo. Deste modo, o autor enumera três alterações para esta desvalorização:

- A massificação do ensino “levou a que muitos professores passassem a ingressar na profissão docente de forma transitória, por falta de outras alternativas profissionais, e não por vocação ou como forma de realizar um projecto profissional anteriormente definido” (p.25).
- A alteração do plano dos valores sociais, já que “actualmente assistimos a um predomínio de valores economicistas, o que contribui para a

desvalorização de profissões mal pagas, como é o caso da profissão docente” (p. 25).

- Alteração do nível de acesso à informação, pois “passou a permitir o acesso à informação de forma mais fácil e atractiva para os jovens, contribuindo para a desvalorização da função de transmissor de conhecimentos, tradicionalmente atribuída ao professor” (p. 25).

Para além de todas as tarefas relacionadas com o ensino, também, actualmente, são exigidas novas funções e novas responsabilidades, o que “face a esta diversidade de tarefas, os professores têm dificuldades em dar uma resposta adequada e eficaz a todas elas, tanto mais porque não foram devidamente preparadas para as novas funções” (p. 26). Outro problema ainda mencionado pelo autor é que “com os professores o nível de exigência política e social é tão elevado que muitas desistem à partida, levando a uma grande discrepância de objectivos sociopolíticos e a realidade da educação escolar” (p. 29). Assim, o mal-estar docente pode não ser apenas resultado da exigência social, mas também da exigência pessoal.

Parece-nos de certa forma pertinente partir do princípio de que o papel do professor de EF tem que ser encontrado, imediatamente, no que é definido para os professores em geral e no que é determinado pelo desempenho das suas acções, concretizadas na prática. Assim, existem muitas maneiras de compreender o papel do professor e que o do professor de EF, em certas situações, se distingue de outros professores especialistas de outras matérias na sua especificidade (Ramos, 2003).

Especificando um pouco melhor, a situação do professor de EF, e atendendo às condições a que está sujeito, podemos dizer que este, devido, entre muitas razões, aos seus locais de trabalho, estará mais disposto a adquirir e/ou agravar um dado tipo de patologias, tais como, desgaste físico e psíquico associado ao exercício profissional (Ramos, 2003).

De acordo com um estudo realizado por Ramos (2003), os professores sentem-se de algum modo mais insatisfeitos com as condições em que trabalham do que com as condições psíquicas em que o fazem. Assim, para além das condições físicas em que o professor de EF trabalha, também os aspectos psíquicos devem ser tidos em consideração, já que alguns professores mostram sentir-se perturbados.

4. Satisfação/insatisfação do professor estagiário de EF

4.1. O estágio pedagógico

Baseando-nos no Guia de Estágio Pedagógico 2005/2006 da Faculdade de Ciências do Desporto e EF, o Estágio Pedagógico é uma disciplina do quarto ano, que “tem por objectivo favorecer a integração dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de três anos de formação inicial através de uma prática docente em situação real e orientada de forma a profissionalizar docentes de EF competentes e adequadamente preparados para a profissão” (p. 2).

O Estágio Profissional é um momento muito importante para a preparação profissional dos docentes: é um momento de excelência de formação e reflexão, correspondendo a uma etapa fundamental na formação profissional dos professores. As suas expectativas são por vezes claramente ambiciosas, ou até mesmo desajustadas, pelo que a interferência das variáveis de formação e do contexto assume um papel de crucial importância no enquadramento do professor em estágio.

Este momento assume particular interesse na formação dos professores por ser uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes teóricos da formação inicial e os saberes práticos da experiência profissional e da realidade social do ensino (Piéron, 1996).

É necessário sabermos mais sobre as expectativas e os valores que os professores estagiários revelam antes, durante e após o processo de formação Estágio Profissional, como entendem o valor do seu desempenho nas diferentes áreas da intervenção profissional, perceber as suas carências e competências na vida quotidiana de professor estagiário, sentir quais são as suas necessidades de formação complementar da formação inicial, reflectindo estas preocupações no quadro da análise e avaliação curricular que continuamente deverá ser efectuada.

Os professores estagiários vivem uma experiência única de formação e acompanhamento. No seu primeiro ano de ensino, eles são simultaneamente professores e alunos sendo, por vezes, difícil de conciliar estes dois *status* simultaneamente.

Para Piéron (1996) também é muito importante determinar como é que os estagiários vivem a sua experiência de Estágio Profissional. Num estudo sobre a

avaliação da formação inicial em EF, Carreiro da Costa *et al.* (1991) concluíram que os alunos mais motivados em relação ao curso revelaram expectativas e preocupações acerca do planeamento das aulas, do clima positivo e da intervenção na escola. Estas constatações podem induzir o pensamento no sentido das nossas preocupações, ou seja, os alunos transferem para o ano de estágio as suas expectativas e concepções que foram construindo ao longo da formação inicial. O processo de socialização dos professores-estagiários é o centro deste problema; os seus valores e expectativas são uma amostra dos produtos desse mesmo processo. No início da sua carreira profissional, estes professores experimentam frequentemente um alto grau de ansiedade devido à antecipação dos problemas, que vemos aumentada em função dos efeitos do choque da realidade ("transition shock") pela interacção com o meio escolar (Randall, 1992).

O Estágio Profissional é também um processo pedagógico e formativo sujeito naturalmente ao plano e à avaliação, sendo esta dimensão um ponto de *stress* das interacções entre os estagiários e os supervisores. As concepções de ensino que os estagiários apresentam e defendem implicam um controlo e um *feedback* constantes aos formandos, pelo que eles são bastante exigentes em relação aos supervisores.

Para Metzler (1990), a supervisão aos professores-estagiários deve proporcionar ajuda de modo a que se tornem cada vez mais independentes na tentativa de melhorar as suas competências profissionais.

Ainda nesta linha de discussão, num estudo realizado por Tan *et al.* (1995), os professores-estagiários procurando soluções para os problemas que se deparam no primeiro ano de ensino, encontram nos colegas de grupo de EF a sua fonte mais válida de suporte e competência.

Outra conclusão que reforça este problema é obtida por LeBlanc & Downey (1996), afirmando que os estagiários gostariam que a sua avaliação fosse específica, detalhada e realista acerca da sua prática de ensino e que o supervisor lhes fornecesse *feedback* construtivo baseado numa verdadeira compreensão da pedagogia e do contexto actual das escolas e dos alunos.

De acordo Schon (1983), citado por Ruas (2001), o Estágio Pedagógico “é um contexto dotado de grande complexidade, em que intervêm variáveis de natureza diversa, tais como, psicológicas, sociológicas e organizacionais, onde o aluno estagiário tem de aprender a lidar com o imprevisto e a tomar decisões num terreno de grande incerteza, singularidade e conflito de valores” (p. 24).

Fernandes (2005), baseando-se em Piéron (1996), refere que “o estágio é um verdadeiro momento de confrontação entre a formação teórica e o mundo real de ensino, a fase mais importante e significativa da formação profissional. Neste seguimento, e de acordo com Francisco (2001), a prática pedagógica (estágio) apresenta-se como um meio de aquisição de conhecimentos: o conhecimento prático como saber ensinar, constituindo assim o momento em que o aluno estagiário, futuro professor, procura efectuar a ligação entre a teoria e a prática. É o momento de confrontação com a realidade, de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante o percurso de formação inicial, e ser capaz de os adaptar aos alunos e não ao contexto em que o processo ensino/aprendizagem decorre, revelando-se, assim, como um momento decisivo no processo de formação de professores, do processo de desenvolvimento do tornar-se professor” (p. 32).

Segundo Ferreira (2001), há um conjunto de finalidades que devem ser atingidas no estágio, sendo elas, a materialização prática das instruções e competências assimiladas durante o curso, o enriquecimento e valorização das suas competências e destrezas técnicas, o desenvolvimento e favorecimento do seu conhecimento profissional, a consciencialização das áreas mais débeis (pessoais e profissionais), a análise e compreensão da complexidade da função docente e o protagonizar uma primeira responsabilização pessoal, face a uma opção profissional.

4.2. A satisfação/insatisfação do professor estagiário de EF

Primeiramente, penso que é pertinente dizer que nesta temática de satisfação/insatisfação do professor estagiário de EF que estamos a apresentar, os estudos são de alguma forma escassos, no entanto, iremos referir alguns aspectos relacionados com esta temática.

De acordo com Ramos (2003), baseando-se em Neves *et al.* (1993), “a insatisfação dos professores de EF, em geral, é o resultado de várias condições, tais como o cenário em que decorre o ensino e do efeito cumulativo dos custos orgânicos e psicológicos da própria função docente e a fatalidade do professor se questionar permanentemente, responsabilizando-se em demasia pelo insucesso” (p. 203).

Segundo Custódio (2004), apoiando-se num estudo de Carreiro da Costa *et al.* (1992), que envolveu 12 professores e que tinha como objectivo conhecer a

representação de sucesso e insucesso no exercício da profissão de professor de EF, bem como a representação de sucesso na leccionação da disciplina e os motivos que explicam o insucesso nesta área disciplinar, concluiu que os professores estagiários polarizam a explicação do sucesso na manutenção da disciplina, contudo referem que o seu sentimento de insucesso profissional e do insucesso do aluno em EF se deve a factores relacionados com a sua intervenção pedagógica, não fazendo qualquer referência às condições de trabalho.

No estudo realizado por Custódio (2004), orientado e coordenado pela Professora Doutora Susana Ramos, acerca da satisfação/insatisfação docente, a autora concluiu que de uma forma geral os estagiários da FCDEF-UC, no ano lectivo de 2003/2004, sentem satisfação e bem-estar perante a função docente, sendo de referir que o que proporcionou maior satisfação e bem-estar aos estagiários foi a relação que estes estabeleceram com os seus alunos. Como causas de insatisfação e mal-estar docente os estagiários apontam "o tempo livre que a tua profissão te possibilita para outras ocupações", podendo este conduzir a situações de grande cansaço físico e psíquico, resultante da excessiva carga de trabalho que o estagiário tem, quer na instituição de formação, quer na escola onde realiza a sua prática pedagógica. Como factores de neutralidade, que não causam nem satisfação nem insatisfação, a autora refere "a articulação Escola-Família", "o interesse que os pais manifestam pela vida escolar dos seus filhos", ou ainda, "o comportamento dos alunos na escola e as capacidades e conhecimentos manifestados pelos alunos".

De acordo com Abreu (2005), também num estudo orientado e coordenado pela Professora Doutora Susana Ramos, os factores que mais contribuem para o bem-estar e satisfação profissional dos professores estagiários de EF da FCDEF-UC, num estudo realizado ano lectivo 2004/2005, são: factores de natureza relacional professor-alunos, tais como o comportamento dos alunos nas aulas de EF, o comportamento dos alunos na escola, a aceitação pelos alunos da autoridade do professor, a participação/empenhamento dos alunos nas aulas de EF, os resultados dos alunos e/ou equipas, o grau de realização profissional e a apreciação que faz da função de professor de EF; factores de natureza institucional (instituições-instituições) como os incentivos na progressão na carreira e a formação contínua; factores de natureza económica, tais como a remuneração mensal/salário, a segurança financeira e a situação geográfica da escola; factores de natureza profissional, como a relação profissional com os alunos, a relação profissional com

os colegas em geral, a relação profissional com os colegas de grupo de disciplina e a dinâmica existente no grupo de disciplina EF; manifestações de mal-estar/bem-estar docente, como a aceitação dos alunos da autoridade do professor em geral, o clima ou ambiente de trabalho na escola e a apreciação que faz da função docente em geral; por fim, o factor de natureza institucional (professor/instituições), em que as condições materiais/instalações disponíveis na escola, o facto de ter que avaliar os alunos e o número de alunos por turma, são factores de bem-estar/satisfação.

Ainda segundo o mesmo autor, como factor de insatisfação e mal-estar dos estagiários de EF da FCDEF-UC, no ano lectivo 2004/2005, o autor refere o factor de natureza económica, mais especificamente, o "Tempo livre que a tua profissão te possibilita para outras ocupações", podendo levar o estagiário a sentir-se fatigado, resultante da excessiva carga de trabalho que tem, quer na instituição de formação, quer na escola onde realiza a sua Prática Pedagógica.

Ainda relativamente ao factor de natureza económica, é importante referir que, em todas as áreas disciplinares, pela primeira vez o Estágio Pedagógico não é remunerado, sendo este um factor importante a ter em conta no grau de satisfação/insatisfação dos professores estagiários.

Os factores apresentados como neutros, no estudo acabado de referir, ou indiferentes para os estagiários de EF, são o factor de natureza relacional professor-alunos, mais especificamente, o *item* "Capacidades e conhecimentos manifestados pelos alunos"; o factor de natureza institucional, (instituições/instituições), como a articulação Escola-Família, o interesse que os pais manifestam pela vida escolar dos seus filhos, o apoio das entidades oficiais e a autonomia administrativo-financeira da escola; o factor manifestações de mal-estar/bem-estar docente, mais especificamente, a "Reforma do ensino"; e o factor de natureza institucional (professor/instituições), particularmente os *itens* "Relação profissional com os pais dos teus alunos" e "Programas de EF".

De referir que, apesar da pesquisa bibliográfica realizada nada foi encontrado, relativamente a professores estagiários de outras áreas disciplinares. Deste modo, daremos a nossa opinião mencionando as diferenças que, na nossa perspectiva, existem entre a disciplina de EF e as disciplinas de carácter mais teórico, são elas: o espaço de aula, uma vez que nas disciplinas teóricas os professores têm uma sala de aula, ou seja, um espaço coberto onde os alunos estão sentados, enquanto que em EF podemos ter um espaço coberto ou descoberto, onde neste último o professor e os

alunos podem estar sujeitos a situações climatéricas adversas que podem levar à não realização da aula prevista; a avaliação, pois enquanto em outras áreas disciplinares a nota conta para a média final, na EF a nota não faz parte da média, podendo esta situação levar a um menor interesse dos alunos para com a disciplina; as faltas e os atestados médicos, em que na EF os alunos quando faltam ou têm atestado médico e não realizam as aulas não são avaliados nas matérias, mas nas outras disciplinas mesmo com faltas ou atestados médicos os alunos são avaliados em toda a matéria; o estigma do vestuário, pois o professor de EF tem de andar de fato de treino.

Concluindo, Custódio (2004), baseando-se em Schempp (1983), refere que "para os futuros professores de EF (estagiários), a satisfação profissional e o sentido de competência na sua profissão estão dependentes da forma como conseguirem manter a turma controlada e submissa. Para eles, a sua competência profissional futura pouco terá a ver com a habilidade para ensinar destrezas motoras, aproximando-se mais de uma visão personalista e de carácter, ou seja, das componentes sociais e emocionais" (p.42).

CAPÍTULO III – MATERIAL E MÉTODOS

1. Caracterização da Amostra

1.1. Amostra total

A população inquirida para este estudo é composta por 97 alunos estagiários, dos quais 55 são de EF, da Faculdade de Ciências do Desporto e EF da Universidade de Coimbra, e 42 de outras áreas disciplinares. Estes alunos estão como Professores Estagiários em escolas secundárias e do 3.º ciclo, distribuídos pelo distrito de Aveiro e Coimbra, no ano lectivo 2005/2006.

Grupo de EF ou de não EF

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
EF	55	56,7	56,7	56,7
Não EF	42	43,3	43,3	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Tabela 1: Tabela de frequências da variável “Grupo”

Tal como é possível verificar na tabela 1, a amostra é constituída por 55 alunos de EF e por 42 do grupo de não EF, ou seja, de outras áreas disciplinares.

Escola

	Frequência	%	% Válida
Escola Secundária da Mealhada	3	3,1	3,2
Escola Secundária com 3º ciclo de Albergaria-a-Velha	1	1,0	1,1
Escola Secundária Jaime Cortesão	9	9,3	9,5
Escola Secundária Avelar Brotero	12	12,4	12,6
Escola E. B. 2,3/Sec. Dr. Daniel de Matos	1	1,0	1,1
Escola Secundária com 3º ciclo da Gafanha da Nazaré	2	2,1	2,1
Escola Secundária Infanta D. Maria	13	13,4	13,7
Escola Secundária com 3º ciclo E.B. de Esmoriz	2	2,1	2,1
Escola E.B. 2,3 Pintor Mário Augusto	4	4,1	4,2
Escola Secundária da Quinta das Flores	4	4,1	4,2

(Continuação)

	Frequência	%	% Válida
Escola Secundária de Montemor -o -Velho	2	2,1	2,1
Escola E.B. 2,3 de Cantanhede	3	3,1	3,2
Escola E.B. 2,3 Martim de Freitas	12	12,4	12,6
Escola Secundária da Lousã	3	3,1	3,2
Escola Secundária José Falcão	13	13,4	13,7
Escola E.B. 2,3 Castro Matoso de Oliveirinha	2	2,1	2,1
Escola E.B. 2,3 de Anadia	3	3,1	3,2
Escola E.B. 2,3 S. Silvestre	2	2,1	2,1
Escola E.B. 2,3 Dra Maria Alice Gouveia	3	3,1	3,2
Escola E.B. 2,3 Poiares	1	1,0	1,1
Total	95	97,9	100,0
Valores em falta	2	2,1	
Total	97	100,0	

Tabela 2: Tabela de frequências da variável “Escola”

Como já referi anteriormente, os alunos estão a leccionar em escolas secundárias e de 3.º ciclo, no distrito de Aveiro e de Coimbra. Na tabela 2 podemos observar a distribuição dos alunos pelas diferentes escolas.

Idade (anos)

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
20	2	2,1	2,1	2,1
21	20	20,6	20,6	22,7
22	29	29,9	29,9	52,6
23	16	16,5	16,5	69,1
24	11	11,3	11,3	80,4
25	8	8,2	8,2	88,7
26	7	7,2	7,2	95,9
27	1	1,0	1,0	96,9
29	1	1,0	1,0	97,9
30	1	1,0	1,0	99,0
40	1	1,0	1,0	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Tabela 3: Tabela de frequências da variável “Idade”

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Idade (anos)	97	20	40	23,07	2,546
Válidos	97				

Tabela 4: Tabela de estatística descritiva da variável “Idade”

No que se refere à idade, a amostra dos alunos estagiários varia entre os 20 e os 40 anos. A idade predominante é 22 anos, havendo também uma frequência bastante significativa de alunos com 21 e 23 anos. Esta variável tem uma média de 23,07 anos e um desvio padrão de 2,546 anos.

Sexo

	Frequência	%	% Válida
Masculino	46	47,4	47,4
Feminino	51	52,6	52,6
Total	97	100,0	100,0

Tabela 5: Tabela de frequências da variável “Sexo”

No que diz respeito à variável sexo, a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (52,6%). A restante percentagem, 47,4%, corresponde ao sexo masculino.

Estado Civil

	Frequência	%	% Válida
Solteiro	94	96,9	96,9
Casado	2	2,1	2,1
Divorciado	1	1,0	1,0
Total	97	100,0	100,0

Tabela 6: Tabela de frequências da variável “Estado Civil”

Quanto ao estado civil dos respondentes, podemos verificar que 94 dizem ser solteiros, o que corresponde a 96,9% das respostas. Dos restantes, 2 referem ser casados e 1 divorciado.

Número de filhos

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
0	94	96,9	96,9	96,9
1	3	3,1	3,1	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Tabela 7: Tabela de frequências da variável “Número de filhos”

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Número de filhos	97	0	1	0,03	0,174
Válidos	97				

Tabela 8: Tabela de estatística descritiva da variável “Número de filhos”

Como é possível verificar através das tabelas 7 e 8, apenas 3 inquiridos têm um filho e os restantes 94 não têm nenhum. Deste modo, temos uma média de 0,03 filhos e um desvio padrão de 0,174 filhos.

Tempo de serviço na docência (anos)

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
0	92	94,8	94,8	94,8
1	3	3,1	3,1	97,9
2	1	1,0	1,0	99,0
6	1	1,0	1,0	100,0
Total	97	100,0	100,0	

Tabela 9: Tabela de frequências da variável “Tempo de serviço na docência”

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Tempo de serviço na docência	97	0	6	0,11	0,659
Válidos	97				

Tabela 10: Tabela de estatística descritiva da variável “Tempo de serviço na docência”

No que concerne à variável tempo de serviço na docência, 92 alunos mencionam não ter qualquer ano de serviço. Das restantes respostas, 3 referem ter 1 ano, 1 diz ter 2 anos e 1 menciona 6 anos de serviço na docência. Assim, para esta variável temos uma média de 0,11 anos de serviço na docência e um desvio padrão de 0,659 anos.

Habilitações Académicas

	Frequência	%	% Válida
Outro	66	68,0	68,0
Licenciatura	31	32,0	32,0
Total	97	100,0	100,0

Tabela 11: Tabela de frequências da variável “Habilitações Académicas”

No que diz respeito a esta questão, a maioria dos alunos (66 alunos) respondeu ter outro grau académico, que corresponde quase na sua totalidade ao 12.º ano. Os restantes inquiridos (31) referem ter a Licenciatura como habilitação literária.

1.2. Amostra de estagiários de EF

Escola			
	Frequência	%	% Válida
Escola Secundária da Mealhada	2	3,6	3,8
Escola Secundária com 3º ciclo de Albergaria-a-Velha	1	1,8	1,9
Escola Secundária Jaime Cortesão	2	3,6	3,8
Escola Secundária Avelar Brotero	4	7,3	7,5
Escola E. B. 2,3/Sec. Dr. Daniel de Matos	1	1,8	1,9
Escola Secundária com 3º ciclo da Gafanha da Nazaré	2	3,6	3,8
Escola Secundária Infanta D. Maria	4	7,3	7,5
Escola Secundária com 3º ciclo E.B. de Esmoriz	2	3,6	3,8
Escola E.B. 2,3 Pintor Mário Augusto	4	7,3	7,5
Escola Secundária da Quinta das Flores	4	7,3	7,5
Escola Secundária de Montemor -o -Velho	2	3,6	3,8
Escola E.B. 2,3 de Cantanhede	3	5,5	5,7
Escola E.B. 2,3 Martim de Freitas	4	7,3	7,5
Escola Secundária da Lousã	3	5,5	5,7
Escola Secundária José Falcão	4	7,3	7,5
Escola E.B. 2,3 Castro Matoso de Oliveirinha	2	3,6	3,8
Escola E.B. 2,3 de Anadia	3	5,5	5,7
Escola E.B. 2,3 S. Silvestre	2	3,6	3,8
Escola E.B. 2,3 Dra Maria Alice Gouveia	3	5,5	5,7
Escola E.B. 2,3 Poiares	1	1,8	1,9
Total	53	96,4	100,0
Valores em falta	2	3,6	
Total	55	100,0	

Tabela 12: Tabela de frequências da variável “Escola” para o grupo de estagiários de EF

O grupo de EF inquirido para este estudo é constituído por 55 alunos, da Faculdade de Ciências do Desporto e EF da Universidade de Coimbra, que se encontram a estagiar em diversas escolas do distrito de Aveiro e de Coimbra, no ano lectivo 2005/2006. A tabela 12 apresenta as diferentes escolas e o número de respondentes distribuídos pelas mesmas.

Idade (anos)

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
20	2	3,6	3,6	3,6
21	18	32,7	32,7	36,4
22	15	27,3	27,3	63,6
23	8	14,5	14,5	78,2
24	3	5,5	5,5	83,6
25	5	9,1	9,1	92,7
26	3	5,5	5,5	98,2
27	1	1,8	1,8	100,0
Total	55	100,0	100,0	

Tabela 13: Tabela de frequências da variável “Idade” para o grupo de estagiários de EF

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Idade	55	20	27	22,44	1,686
Válidos	55				

Tabela 14: Tabela de estatística descritiva da variável “Idade” para o grupo de estagiários de EF

Relativamente à idade, os estagiários de EF têm idades compreendidas entre os 20 e os 27 anos. A idade mais comum é 21 anos, porém a média situa-se nos 22,44 anos e o desvio padrão é de 1,686 anos.

Sexo

	Frequência	%	% Válida
Masculino	37	67,3	67,3
Feminino	18	32,7	32,7
Total	55	100,0	100,0

Tabela 15: Tabela de frequências da variável “Sexo” para o grupo de estagiários de EF

O género predominante nesta amostra é o masculino, com uma percentagem de 67,3, a que correspondem 37 indivíduos, num total de 55 inquiridos. Os restantes 32,7% dizem respeito aos 18 elementos do sexo feminino.

Estado Civil

	Frequência	%	% Válida
Solteiro	55	100,0	100,0

Tabela 16: Tabela de frequências da variável “Estado civil” para o grupo de estagiários de EF

Como é possível observar através da tabela 16, todos os respondentes de EF são solteiros.

Número de filhos

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
0	53	96,4	96,4	96,4
1	2	3,6	3,6	100,0
Total	55	100,0	100,0	

Tabela 17: Tabela de frequências da variável “Número de filhos” para o grupo de estagiários de EF

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Número de filhos	55	0	1	0,04	0,189
Válidos	55				

Tabela 18: Tabela de estatística descritiva da variável “Número de filhos” para o grupo de estagiários de EF

No que diz respeito ao número de filhos, a maioria (53) refere não ter nenhum filho, enquanto os restantes 2 têm um filho. A média desta variável é 0,04 filhos e o desvio padrão é 0,189 filhos.

Tempo de serviço na docência (anos)

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
0	53	96,4	96,4	96,4
1	2	3,6	3,6	100,0
Total	55	100,0	100,0	

Tabela 19: Tabela de frequências da variável “Anos de serviço na docência” para o grupo de estagiários de EF

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Tempo de serviço na docência	55	0	1	0,04	0,189
Válidos	55				

Tabela 20: Tabela de estatística descritiva da variável “Anos de serviço na docência” para o grupo de estagiários de EF

Relativamente aos anos de serviço na docência, os estagiários de EF, quase na sua totalidade, nunca exerceram a profissão. Apenas dois inquiridos dizem ter um

ano de serviço. Para esta variável a média é de 0,04 anos de serviço e o desvio padrão é 0,189 anos.

Habilitações Académicas

	Frequência	%	% Válida
Outro	54	98,2	98,2
Licenciatura	1	1,8	1,8
Total	55	100,0	100,0

Tabela 21: Tabela de frequências da variável “Habilitações Académicas” para o grupo de estagiários de EF

No que concerne às habilitações literárias, apenas um inquirido tem a Licenciatura. Os restantes 54 têm outra habilitação académica, que corresponde na sua totalidade ao 12.º ano.

1.3. Amostra de estagiários de não EF

Escola

	Frequência	%	% Válida
Escola Secundária da Mealhada	1	2,4	2,4
Escola Secundária Jaime Cortesão	7	16,7	16,7
Escola Secundária Avelar Brotero	8	19,0	19,0
Escola Secundária Infanta D. Maria	9	21,4	21,4
Escola E.B. 2,3 Martim de Freitas	8	19,0	19,0
Escola Secundária José Falcão	9	21,4	21,4
Total	42	100,0	100,0

Tabela 22: Tabela de frequências da variável “Escola” para o grupo de estagiários de não EF

O grupo de estagiários de não EF inquirido para este estudo é constituído por 42 alunos que se encontram a estagiar em diversas escolas do distrito de Coimbra. Através da tabela 22 podemos observar as diferentes escolas e o número de inquiridos distribuídos pelas mesmas.

Idade (anos)

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
21	2	4,8	4,8	4,8
22	14	33,3	33,3	38,1
23	8	19,0	19,0	57,1
24	8	19,0	19,0	76,2
25	3	7,1	7,1	83,3
26	4	9,5	9,5	92,9
29	1	2,4	2,4	95,2
30	1	2,4	2,4	97,6
40	1	2,4	2,4	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Tabela 23: Tabela de frequências da variável “Idade” para o grupo de estagiários de não EF

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Idade	42	21	40	23,90	3,192
Válidos	42				

Tabela 24: Tabela de estatística descritiva da variável “Idade” para o grupo de estagiários de não EF

Relativamente a esta variável, e como podemos verificar através das tabelas acima, esta amostra tem idades compreendidas entre os 21 e os 40 anos. A idade mais comum é os 22 anos, porém a média é de 23,9 anos e o desvio padrão é 3,192 anos.

Sexo

	Frequência	%	% Válida
Masculino	9	21,4	21,4
Feminino	33	78,6	78,6
Total	42	100,0	100,0

Tabela 25: Tabela de frequências da variável “Sexo” para o grupo de estagiários de não EF

Como é possível observar através da tabela 25, os indivíduos do grupo de não EF são em grande percentagem do sexo feminino (78,6%).

Estado Civil

	Frequência	%	% Válida
Solteiro	39	92,9	92,9
Casado	2	4,8	4,8
Divorciado	1	2,4	2,4
Total	42	100,0	100,0

Tabela 26: Tabela de frequências da variável “Estado civil” para o grupo de estagiários não EF

Relativamente ao estado civil, 39 inquiridos responderam que são solteiros; dos restantes, 2 dizem ser casados e 1 divorciado.

Número de filhos

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
0	41	97,6	97,6	97,6
1	1	2,4	2,4	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Tabela 27: Tabela de frequências da variável “Número de filhos” para o grupo de estagiários de não EF

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Número de filhos	42	0	1	0,02	0,154
Válidos	42				

Tabela 28: Tabela de estatística descritiva da variável “Número de filhos” para o grupo de estagiários de não EF

No que diz respeito ao número de filhos, a maioria (41) dos respondentes diz não ter nenhum filho; apenas um inquirido tem um filho. A média para esta variável é 0,02 filhos e o desvio padrão 0,154 filhos.

Tempo de serviço na docência (anos)

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
0	39	92,9	92,9	92,9
1	1	2,4	2,4	95,2
2	1	2,4	2,4	97,6
6	1	2,4	2,4	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Tabela 29: Tabela de frequências da variável “Tempo de serviço na docência” para o grupo de estagiários de não EF

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Tempo de serviço na docência	42	0	6	0,21	0,976
Válidos	42				

Tabela 30: Tabela de estatística descritiva da variável “Tempo de serviço na docência” para o grupo de estagiários de não EF

O tempo de serviço na docência para esta amostra encontra-se compreendido entre os 0 e 6 anos. A maioria dos sujeitos (39) não tem tempo de serviço. Dos 3 inquiridos que têm tempo de serviço na docência, um tem 1 ano, um tem 2 anos e outro tem 6 anos. A média é de 0,21 anos de serviço e o desvio padrão de 0,976 anos.

Habilitações Acadêmicas

	Frequência	%	% Válida
Outro	12	28,6	28,6
Licenciatura	30	71,4	71,4
Total	42	100,0	100,0

Tabela 31: Tabela de frequências da variável “Habilitações acadêmicas” para o grupo de estagiários de não EF

As habilitações acadêmicas dos inquiridos são, na maioria, a Licenciatura (71,4%). 28,6% dos professores respondeu ter outro grau acadêmico, que equivale, quase na sua totalidade, ao 12.º ano.

2. Caracterização do Instrumento

Para a realização deste estudo utilizámos como instrumento de avaliação o Questionário de Opinião a Professores Estagiários de EF de Ramos (2003), adaptado de Correia (1997).

Este questionário foi utilizado por Ramos na sua Tese de Doutoramento, tendo sido aplicado a 66 Professores de EF do Quadro de Nomeação Definitiva, pertencentes a todas as escolas de Coimbra, no ano de 1998. Uma vez que este estudo tem como objectivo a comparação de dois grupos, este instrumento será por nós administrado aos estagiários de EF da Faculdade de Ciências do Desporto e EF da Universidade de Coimbra e a estagiários de outras áreas disciplinares (de várias faculdades), no ano lectivo 2005/2006.

A aplicação deste questionário pretende avaliar e comparar o grau de satisfação/insatisfação e consequente bem-estar/mal-estar no exercício da função de docente de EF e de não EF.

2.1. Descrição do questionário

O instrumento utilizado neste estudo é constituído por um conjunto de itens que consideramos serem a fonte de “bem-estar/mal-estar” docente. Os itens encontram-se divididos em 6 dimensões e podem ser visualizados nos quadros a seguir apresentados.

Para a avaliação do grau de satisfação/insatisfação dos professores estagiários, durante o ano lectivo 2005/2006, baseámo-nos nas dimensões ou factores encontradas por Ramos (2003).

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

Item número	Descrição do item
7	Comportamento dos alunos nas tuas aulas de EF
8	Comportamento dos alunos na Escola
9	Aceitação pelos alunos da tua autoridade de professor
11	Participação/empenhamento dos alunos nas aulas de EF
12	Capacidades e conhecimentos manifestados pelos alunos
13	Grau de realização profissional
36	Apreciação que fazes da função de professor de EF

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

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

Quadro 3: Dimensão 3: Factores de natureza económica

Item número	Descrição do item
29	Tempo livre que a tua profissão te possibilita para outras ocupações
33	Situação geográfica da escola

Quadro 4: Dimensão 4: Factores de natureza profissional

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

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

Item número	Descrição do item
10	Aceitação dos alunos da autoridade do professor em geral
16	O clima ou ambiente de trabalho na tua escola
30	Reforma do ensino
35	Apreciação que fazes da função docente em geral

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

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

3. Procedimentos

A realização deste estudo teve como ponto de partida o preenchimento de um questionário pelos estagiários de EF e de outras áreas disciplinares do ano lectivo 2005/2006 – Questionário de Opinião a Professores de EF e Professores de outras Áreas Disciplinares de Ramos (2003), adaptado de Correia (1997). Este questionário foi fornecido pela Orientadora, Professora Doutora Susana Ramos, numa reunião no início de Outubro. Quanto ao modo de administração e o momento de aplicação do questionário, ficou decidido que, devido ao facto do nosso estudo estar relacionado com o estudo do colega Filipe Cordeiro, relativo ao “Nível de Stress dos Estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e EF da Universidade de Coimbra: Um estudo comparativo com outras áreas disciplinares”, procedemos conjuntamente à realização e aplicação dos questionários, de modo a não “incomodarmos” os nossos colegas mais do que uma vez, com a solicitação para o preenchimento dos mesmos.

Após a cedência do questionário pela Orientadora, como forma de obtermos o número de estagiários de EF, pedimos na Secretaria da Faculdade de Ciências do Desporto e EF uma lista com os nomes dos alunos inscritos no estágio no ano lectivo 2005/2006. Após termos esta lista, a Professora Doutora Susana Ramos marcou uma reunião para o dia vinte e oito de Outubro de dois mil e cinco, nas bancadas do pavilhão três do Estádio Universitário, com o objectivo de preenchimento dos questionários pelos estagiários de EF.

No dia vinte e oito de Outubro de dois mil e cinco, pelas dez horas e quarenta e cinco minutos, reunimos com alguns estagiários, pois nem todos compareceram. A reunião começou com uma pequena introdução por parte da Orientadora, onde referiu o objectivo desta; depois de saberem que o questionário era de carácter facultativo, que era anónimo e que deveria ser respondido a todas as questões de forma sincera, foram entregues e recolhidos os questionários aos estagiários, agradecendo a estes a sua disponibilidade e colaboração prestadas. Após a recolha dos questionários da reunião, ainda tivemos que contactar alguns colegas para saber a sua disponibilidade para participar neste estudo. Também a nossa Orientadora se disponibilizou para entregar os questionários aos Orientadores de Monografia dos alunos, para que estes fossem entregues aos seus seminaristas.

Recolhidos todos os questionários, iniciámos a construção da base de dados utilizando o programa informático SPSS 11.5 para Windows, depois de terem sido ordenados todos os questionários.

Como o objectivo deste estudo é comparar o grau de satisfação/insatisfação dos estagiários de EF com os de outras áreas disciplinares tivemos que aplicar, também, questionários a outros estagiários. Uma vez que a parte inicial deste seminário é igual à de outro colega, conforme já referimos, dividimos os questionários para os aplicarmos em diferentes escolas. Primeiramente visitei a Escola Secundária D. Duarte, onde me foi dito que não havia Núcleos de Estágio. Na escola onde lecciono, E.B. 2,3 de Martim de Freitas, ao aperceber-me de que estava perante uma professora estagiária dirigi-me a ela, apresentei-me e expliquei-lhe o que pretendia. Perante a disponibilidade por ela demonstrada, perguntei-lhe se os seus colegas não se importariam de preencher também o questionário; ela mostrou-se logo disponível para os levar para os seus colegas, marcando assim um dia para eu os recolher. Outra escola onde apliquei os questionários foi a Escola Secundária Jaime Cortesão; após conhecer a orientadora de Estágio de Português, esta mostrou-se logo disposta em colaborar, levando os questionários para os seus estagiários. Em conversa com esta orientadora, perguntei-lhe se conhecia mais algum orientador naquela escola, tendo-me apresentado a de Matemática, que estava em reunião com as suas estagiárias, onde, depois de explicar o que pretendia, entreguei os questionários para preencherem.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos através dos inquéritos aplicados aos professores estagiários de EF e de outras áreas disciplinares.

Para realizar a análise dos resultados foi utilizado o programa estatístico SPSS versão 11.5, como já referimos anteriormente.

1. Resultados dos sintomas

Nesta primeira parte são apresentados os resultados, obtidos através da aplicação dos questionários, acerca dos sintomas que os estagiários sentem ou sentiram neste ano lectivo exercendo a docência como estagiários. Os resultados são apresentados em tabelas, onde são expostos os valores para o grupo total, ou seja, grupo de EF e não EF, e também para estes dois grupos individualmente.

1.1. Sintomas de *stress*

Grupo total (N=97)							
Sintomas de <i>stress</i>	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Problemas digestivos	58	59,8	36	37,1	3	3,1	0
Alterações urinárias	79	82,3	16	16,7	1	1,0	1
Agressividade/irritabilidade	37	38,5	55	57,3	4	4,2	1
Queda de cabelo	57	59,4	26	27,1	13	13,5	1
Fadiga	11	11,5	73	76,0	12	12,5	1
Sudação fácil	47	49,5	41	43,2	7	7,4	2
Insónias	38	39,6	49	51,0	9	9,4	0
Perda de apetite	59	61,5	36	37,5	1	1,0	1
Aumento exagerado da sede	61	62,9	31	32,0	5	5,2	0
Problemas da vesícula biliar	90	93,8	5	5,2	1	1,0	1
Dores de cabeça ao acordar	59	61,5	35	36,5	2	2,1	1
Dores de cabeça ao deitar	41	42,7	51	53,1	4	4,2	0
Perda de peso anormal	79	82,3	16	16,7	1	1,0	0
Medo de enfrentar situações	34	35,4	58	60,4	4	4,2	0
Frustração	33	34,4	61	63,5	2	2,1	0

Tabela 32: Tabela de frequências relativa aos “Sintomas de *stress*” para o grupo de estagiários de EF e de não EF

Através da observação da tabela anterior, podemos verificar que a amostra total neste estudo revela não sofrer muito dos sintomas acima mencionados. As respostas dadas pelos inquiridos incidem, em grande percentagem, no “Nunca”.

Durante este ano de estágio, o que os professores estagiários de EF e de outras áreas disciplinares dizem sentir “Algumas vezes”, é “agressividade/irritabilidade” (n=55), “fadiga” (n=73), “insónias” (n=49), “dores de cabeça ao deitar” (n=51), “medo de enfrentar situações difíceis” (n=58) e “frustração” (n=61).

A resposta “Com muita frequência” não se verificou muitas vezes, no entanto podemos referir que o item mais apontado com esta resposta foi a “queda de cabelo” (13,5%).

Grupo de EF (N=55)							
Sintomas de stress	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Problemas digestivos	34	61,8	20	36,4	1	1,8	0
Alterações urinárias	49	90,7	5	9,3	0	0,0	1
Agressividade/irritabilidade	17	31,5	34	63,0	3	5,6	1
Queda de cabelo	35	64,8	15	27,8	4	7,4	1
Fadiga	5	9,3	43	79,6	6	11,1	1
Sudação fácil	28	51,9	21	38,9	5	9,3	1
Insónias	20	37,0	27	50,0	7	13,0	1
Perda de apetite	31	57,4	22	40,7	1	1,9	1
Aumento exagerado da sede	30	54,5	23	41,8	2	3,6	0
Problemas da vesícula biliar	52	96,3	2	3,7	0	0,0	1
Dores de cabeça ao acordar	39	72,2	14	25,9	1	1,9	1
Dores de cabeça ao deitar	26	48,1	26	48,1	2	3,7	1
Perda de peso anormal	46	85,2	7	13,0	1	1,9	1
Medo de enfrentar situações	24	44,4	29	53,7	1	1,9	1
Frustração	18	33,3	36	66,7	0	0,0	1

Tabela 33: Tabela de frequências relativa aos “Sintomas de stress” para o grupo de estagiários de EF

Relativamente aos sintomas acima apresentados, podemos verificar que grande parte das respostas dadas pelo grupo de EF incide no “Nunca”, ou seja, muitos dos inquiridos não apresentam alterações no seu organismo ou comportamento, tendo em atenção a função que neste momento exercem. Através da observação da tabela, podemos verificar que temos um conjunto de itens onde prevalece o “Nunca”, tais como “problemas digestivos” (61,8%), “alterações urinárias” (90,7%), “queda de cabelo” (64,8%), “sudação fácil” (51,9%), “perda de apetite” (57,4%), “aumento exagerado de sede” (54,5%), “problemas da vesícula biliar” (96,3%), “dores de cabeça ao acordar” (72,2%) e “perda anormal de peso anormal” (85,2%).

Os sintomas que os professores estagiários de EF sentem “Algumas vezes” são: “agressividade/irritabilidade” (63,0%), “fadiga” (79,6%), “insónias” (50,0%), “medo de enfrentar situações difíceis” (53,7%) e “frustração” (66,7%).

Analisando a tabela anterior, podemos ainda verificar que os inquiridos não apresentam “Com muita frequência” os sintomas acima referidos, dado o reduzido número de respostas nesta categoria.

Grupo de não EF (N=42)							
Sintomas de <i>stress</i>	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Problemas digestivos	24	57,1	16	38,1	2	4,8	0
Alterações urinárias	30	71,4	11	26,2	1	2,4	0
Agressividade/irritabilidade	20	47,6	21	50,0	1	2,4	0
Queda de cabelo	22	52,4	11	26,2	9	21,4	0
Fadiga	6	14,3	30	71,4	6	14,3	0
Sudação fácil	19	46,3	20	48,8	2	4,9	0
Insónias	18	42,9	22	52,4	2	4,8	0
Perda de apetite	28	66,7	14	33,3	0	0,0	0
Aumento exagerado da sede	31	73,8	8	19,0	3	7,1	0
Problemas da vesícula biliar	38	90,5	3	7,1	1	2,4	0
Dores de cabeça ao acordar	20	47,6	21	50,0	1	2,4	0
Dores de cabeça ao deitar	15	35,7	25	59,5	2	4,8	0
Perda de peso anormal	33	78,6	9	21,4	0	0,0	0
Medo de enfrentar situações	10	23,8	29	69,0	3	7,1	0
Frustração	15	35,7	25	59,5	2	4,8	0

Tabela 34: Tabela de frequências relativa aos “Sintomas de *stress*” para o grupo de estagiários de não EF

Tal como nas amostras anteriores, também o grupo de não EF revela não sofrer da maioria dos sintomas referidos.

Os resultados mais expressivos dos sintomas sofridos “Algumas vezes” pelos professores estagiários de outras áreas disciplinares são a “fadiga” (71,4%), as “dores de cabeça ao deitar” (59,5%), o “medo de enfrentar situações difíceis” (69,0%) e a “frustração” (59,5%).

A resposta mais significativa em termos de “Com muita frequência”, para este grupo, é a “queda de cabelo” (21,4%).

1.2. Manifestações de *stress*

Grupo total (N=97)							
Manifestações de <i>stress</i>	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Insatisfação profissional	55	57,3	38	39,6	3	3,1	1
Período(s) de absentismo de mais de uma semana	87	91,6	7	7,4	1	1,1	2
Pensar em abandonar a profissão	70	72,9	24	25,0	2	2,1	1

Tabela 35: Tabela de frequências relativa às “Manifestações de *stress*” para o grupo de estagiários de EF e de não EF

Através da observação da tabela anterior podemos verificar que para os três itens, a maioria dos respondentes assinala “Nunca” ter experimentado essas situações. A resposta com o resultado mais expressivo é o “período de absentismo de mais de uma semana”, com uma percentagem de 91,6.

Comparando os itens na resposta “Algumas vezes”, podemos referir que a “insatisfação profissional” é a mais sentida pelos professores estagiários (39,6%); ainda nesta resposta, o item que menos se verifica é “o(s) período(s) de absentismo de mais de uma semana” (7,4%).

Grupo de EF (N=55)							
Manifestações de <i>stress</i>	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Insatisfação profissional	31	56,4	23	41,8	1	1,8	0
Período(s) de absentismo de mais de uma semana	48	88,9	6	11,1	0	0,0	1
Pensar em abandonar a profissão	39	70,9	16	29,1	0	0,0	0

Tabela 36: Tabela de frequências relativa às “Manifestações de *stress*” para o grupo de estagiários de EF

Das situações acima mencionadas, as respostas dos professores estagiários de EF incidem, na sua maioria, no “Nunca”: evidenciam maior frequência desta resposta “no(s) período(s) de absentismo de mais de uma semana” e “pensar em abandonar a profissão”, respectivamente com 88,9% e 70,9%. 56,4% dos respondentes “Nunca” sentiu “insatisfação profissional”, no entanto, 41,8% diz já o ter sentido “Algumas vezes”.

Grupo de não EF (N=42)							
Manifestações de <i>stress</i>	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Insatisfação profissional	24	58,5	15	36,6	2	4,9	1
Período(s) de absentismo de mais de uma semana	39	95,1	1	2,4	1	2,4	1
Pensar em abandonar a profissão	31	75,6	8	19,5	2	4,9	1

Tabela 37: Tabela de frequências relativa às “Manifestações de *stress*” para o grupo de estagiários de não EF

Relativamente às manifestações de *stress*, a maioria do grupo de não EF revela não as sentir. Os resultados mais significativos mostram que 95,1% “Nunca” teve “período(s) de absentismo de mais de uma semana” e 75,6% “Nunca” “pensou em abandonar a profissão”.

1.3. Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro somático

Grupo total (N=97)							
Condições patológicas – foro somático	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Dispneia (sensação subjectiva de falta de ar)	88	90,7	9	9,3	0	0,0	0
Lesões musculares	77	79,4	19	19,6	1	1,0	0
Fracturas	96	99,0	1	1,0	0	0,0	0
Cefaleias	71	74,0	24	25,0	1	1,0	0
Conjuntivites	90	92,8	7	7,2	0	0,0	0
Rinites	91	93,8	4	4,1	2	2,1	0
Diminuição da capacidade auditiva	83	86,5	13	13,5	0	0,0	1
Alterações do aparelho fonador	85	88,5	11	11,5	0	0,0	1
Resfriados e sintomas gripais	50	51,5	46	47,4	1	1	0

Tabela 38: Tabela de frequências relativa às “Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro somático” para o grupo de estagiários de EF e de não EF

Para a amostra total dos inquiridos, as patologias associadas ao exercício específico da docência, no foro somático, não são frequentes. Para todos os itens, grande parte das respostas recai no “Nunca”, embora alguns respondentes digam sentir “Algumas vezes” estas patologias. Pouco expressivas são as respostas “Com muita frequência”, que no máximo foram assinaladas duas num único item.

Grupo de EF (N=55)							
Condições patológicas – foro somático	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Dispneia (sensação subjectiva de falta de ar)	52	94,5	3	5,5	0	0,0	0
Lesões musculares	39	70,9	16	29,1	0	0,0	0
Fracturas	54	98,2	1	1,8	0	0,0	0
Cefaleias	46	85,2	8	14,8	0	0,0	1
Conjuntivites	52	94,5	3	5,5	0	0,0	0
Rinites	53	96,4	2	3,6	0	0,0	0
Diminuição da capacidade auditiva	48	88,9	6	11,1	0	0,0	1
Alterações do aparelho fonador	49	90,7	5	9,3	0	0,0	1
Resfriados e sintomas gripais	30	54,5	25	45,5	0	0,0	0

Tabela 39: Tabela de frequências relativa às “Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro somático” para o grupo de estagiários de EF

Relativamente às patologias associadas ao exercício específico da docência, no foro somático, no grupo de EF, as respostas dos inquiridos são predominantemente o “Nunca” em todos os itens, ou seja, para todos os sintomas de doença, grande parte dos professores estagiários de EF diz nunca ter sentido qualquer um deles.

O sintoma mais expressivo na resposta “Algumas vezes” é os “resfriados e sintomas gripais”, com uma percentagem de 45,5.

Nenhum dos inquiridos assinalou qualquer resposta com a opção “Com muita frequência”.

Grupo de não EF (N=42)							
Condições patológicas – foro somático	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Dispneia (sensação subjectiva de falta de ar)	36	85,7	6	14,3	0	0,0	0
Lesões musculares	38	90,5	3	7,1	1	2,4	0
Fracturas	42	100	0	0	0	0,0	0
Cefaleias	25	59,5	16	38,1	1	2,4	0
Conjuntivites	38	90,5	4	9,5	0	0,0	0
Rinites	38	90,5	2	4,8	2	4,8	0
Diminuição da capacidade auditiva	35	83,3	7	16,7	0	0,0	0
Alterações do aparelho fonador	36	85,7	6	14,3	0	0,0	0
Resfriados e sintomas gripais	20	47,6	21	50,0	1	2,4	0

Tabela 40: Tabela de frequências relativa às “Condições patológicas associadas ao exercício da profissão – foro somático” para o grupo de estagiários de não EF

Tal como no grupo anterior, há uma predominância de respostas “Nunca”, ou seja, grande percentagem do grupo de não EF não apresenta patologias associadas ao exercício específico da docência, no foro somático. Existe apenas um único item em que o “Nunca” não tem a maioria das respostas: “resfriados e sintomas gripais”, neste caso, 50,0% diz já o ter sentido “Algumas vezes”.

1.4. Condições patológicas associadas ao exercício docente – foro psíquico

Grupo total (N= 97)							
Condições patológicas – foro psíquico	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Ansiedade	25	25,8	64	66,0	8	8,2	0
Depressão	87	90,6	9	9,4	0	0,0	1

Tabela 41: Tabela de frequências relativa às “Condições patológicas associadas ao exercício docente – foro psíquico” para o grupo de estagiários de EF e de não EF

Relativamente a problemas do foro psíquico, o grupo de professores estagiários de EF e de outras áreas disciplinares menciona ter maior ansiedade do que depressão. 66,0% diz ter ansiedade “Algumas vezes” e 90,6% diz “Nunca” ter tido depressão.

Grupo de EF (N=55)							
Condições patológicas – foro psíquico	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Ansiedade	9	16,4	41	74,5	5	9,1	0
Depressão	49	90,7	5	9,3	0	0,0	1

Tabela 42: Tabela de frequências relativa às “Condições patológicas associadas ao exercício docente – foro psíquico” para o grupo de estagiários de EF

Em consequência do exercício da profissão de professor de EF, os inquiridos revelam maiores níveis de ansiedade comparando com a depressão.

Relativamente à ansiedade, 74,5% dos inquiridos diz ter “Algumas vezes” esta situação psicológica e 9,1% referem-na “Com muita frequência”.

No que diz respeito à depressão, 90,7% das respostas assinaladas referem-se ao “Nunca”; apenas 9,3% dos inquiridos referem “Algumas vezes”.

Grupo de não EF (N=42)							
Condições patológicas – foro psíquico	Nunca		Algumas vezes		Com muita frequência		Valores em falta
	N	% Válida	N	% Válida	N	% Válida	
Ansiedade	16	38,1	23	54,8	3	7,1	0
Depressão	38	90,5	4	9,5	0	0,0	0

Tabela 43: Tabela de frequências relativa às “Condições patológicas associadas ao exercício docente – foro psíquico” para o grupo de estagiários de não EF

Tal como o grupo anterior, o grupo de não EF também diz sentir mais ansiedade do que depressão. Em termos de percentagem, 54,8% menciona ter ansiedade “Algumas vezes”, 38,1% “Nunca” e 7,1% tem “Com muita frequência”.

No que diz respeito à depressão, 90,5% escolhe a opção que “Nunca” teve e 9,5% teve “Algumas vezes”.

Grupo total (N=97)					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Problemas digestivos	97	1	3	1,43	0,557
Alterações urinárias	96	1	3	1,19	0,418
Agressividade/irritabilidade	96	1	3	1,66	0,559
Queda de cabelo	96	1	3	1,54	0,724
Fadiga	96	1	3	2,01	0,492
Sudação fácil	95	1	3	1,58	0,629
Insónias	96	1	3	1,70	0,634
Perda de apetite	96	1	3	1,40	0,513
Aumento exagerado da sede	97	1	3	1,42	0,592
Problemas de vesícula biliar	96	1	3	1,07	0,299
Dores de cabeça ao acordar	96	1	3	1,41	0,535
Dores de cabeça ao deitar	96	1	3	1,61	0,569
Perda de peso anormal	96	1	3	1,19	0,418
Medo de enfrentar situações difíceis	96	1	3	1,69	0,549
Frustração	96	1	3	1,68	0,513
Insatisfação profissional	96	1	3	1,46	0,560
Período(s) de absentismo de mais de uma semana	95	1	3	1,09	0,329
Pensar em abandonar a profissão	96	1	3	1,29	0,501
Dispneia (sensação subjectiva de falta de ar)	97	1	2	1,09	0,292
Lesões musculares	97	1	3	1,22	0,438

(Continuação)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Fracturas	97	1	2	1,01	0,102
Cefaleias	96	1	3	1,27	0,470
Conjuntivites	97	1	2	1,07	0,260
Rinites	97	1	3	1,08	0,344
Diminuição da capacidade auditiva	96	1	2	1,14	0,344
Alterações do aparelho fonador	96	1	2	1,11	0,320
Resfriados e sintomas gripais	97	1	3	1,49	0,523
Ansiedade	97	1	3	1,82	0,559
Depressão	96	1	2	1,09	0,293

Tabela 44: Tabela de estatística descritiva relativa a sintomas de *stress*, manifestações de *stress*, condições patológicas associadas ao exercício da profissão docente (foro somático e foro psíquico) para o grupo de estagiários de EF e de não EF

A tabela anterior apresenta a estatística descritiva de toda a amostra para todos os itens descritos anteriormente.

Em termos de média, o resultado mais expressivo nesta tabela é 2,01, que corresponde à fadiga. O item onde a média é menor, ou seja, o que se verifica com menos frequência é as fracturas (1,01).

Grupo de EF (N=55)					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Problemas digestivos	55	1	3	1,40	0,531
Alterações urinárias	54	1	2	1,09	0,293
Agressividade/irritabilidade	54	1	3	1,74	0,556
Queda de cabelo	54	1	3	1,43	0,633
Fadiga	54	1	3	2,02	0,455
Sudação fácil	54	1	3	1,57	0,662
Insónias	54	1	3	1,76	0,671
Perda de apetite	54	1	3	1,44	0,538
Aumento exagerado da sede	55	1	3	1,49	0,573
Problemas de vesícula biliar	54	1	2	1,04	0,191
Dores de cabeça ao acordar	54	1	3	1,30	0,500
Dores de cabeça ao deitar	54	1	3	1,56	0,572
Perda de peso anormal	54	1	3	1,17	0,423
Medo de enfrentar situações difíceis	54	1	3	1,57	0,536
Frustração	54	1	2	1,67	0,476

(Continuação)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Insatisfação profissional	55	1	3	1,45	0,538
Período(s) de absentismo de mais de uma semana	54	1	2	1,11	0,317
Pensar em abandonar a profissão	55	1	2	1,29	0,458
Dispneia (sensação subjectiva de falta de ar)	55	1	2	1,05	0,229
Lesões musculares	55	1	2	1,29	0,458
Fracturas	55	1	2	1,02	0,135
Cefaleias	54	1	2	1,15	0,359
Conjuntivites	55	1	2	1,05	0,229
Rinites	55	1	2	1,04	0,189
Diminuição da capacidade auditiva	54	1	2	1,11	0,317
Alterações do aparelho fonador	54	1	2	1,09	0,293
Resfriados e sintomas gripais	55	1	2	1,45	0,503
Ansiedade	55	1	3	1,93	0,504
Depressão	54	1	2	1,09	0,293

Tabela 45: Tabela de estatística descritiva relativa a sintomas de *stress*, manifestações de *stress*, condições patológicas associadas ao exercício da profissão docente (foro somático e foro psíquico) para o grupo de estagiários de EF

Para o grupo de EF podemos verificar, através da tabela de estatística descritiva, que a fadiga é o que mais se verifica neste grupo, com uma média de 2,02, e as fracturas é o que menos se verifica (média 1,02).

Grupo não EF (N=42)					
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Problemas digestivos	42	1	3	1,48	0,594
Alterações urinárias	42	1	3	1,31	0,517
Agressividade/irritabilidade	42	1	3	1,55	0,550
Queda de cabelo	42	1	3	1,69	0,811
Fadiga	42	1	3	2,00	0,541
Sudação fácil	41	1	3	1,59	0,591
Insónias	42	1	3	1,62	0,582
Perda de apetite	42	1	2	1,33	0,477
Aumento exagerado da sede	42	1	3	1,33	0,612
Problemas de vesícula biliar	42	1	3	1,12	0,395
Dores de cabeça ao acordar	42	1	3	1,55	0,550

(Continuação)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Dores de cabeça ao deitar	42	1	3	1,69	0,563
Perda de peso anormal	42	1	2	1,21	0,415
Medo de enfrentar situações difíceis	42	1	3	1,83	0,537
Frustração	42	1	3	1,69	0,563
Insatisfação profissional	41	1	3	1,46	0,596
Período(s) de absentismo de mais de uma semana	41	1	3	1,07	0,346
Pensar em abandonar a profissão	41	1	3	1,29	0,559
Dispneia (sensação subjectiva de falta de ar)	42	1	2	1,14	0,354
Lesões musculares	42	1	3	1,12	0,395
Fracturas	42	1	1	1,00	0,000
Cefaleias	42	1	3	1,43	0,547
Conjuntivites	42	1	2	1,10	0,297
Rinites	42	1	3	1,14	0,472
Diminuição da capacidade auditiva	42	1	2	1,17	0,377
Alterações do aparelho fonador	42	1	2	1,14	0,354
Resfriados e sintomas gripais	42	1	3	1,55	0,550
Ansiedade	42	1	3	1,69	0,604
Depressão	42	1	2	1,10	0,297

Tabela 46: Tabela de estatística descritiva relativa a sintomas de *stress*, manifestações de *stress*, condições patológicas associadas ao exercício da profissão docente (foro somático e foro psíquico) para o grupo de estagiários de não EF

Através da análise da tabela de estatística descritiva do grupo de não EF podemos observar que, tal como nas tabelas anteriores, a fadiga e as fracturas são os valores médios com mais e menos frequência, respectivamente, 2,00 e 1,00.

2. Resultados do bem-estar/mal-estar docente

A avaliação do grau de satisfação/insatisfação dos professores estagiários de EF e de outras áreas disciplinares teve como base o quadro que se segue, tendo este sido construído pela Professora Doutora Susana Ramos e apresentado na sua Tese de Doutoramento. Através dos *scores* apresentados no quadro, iremos interpretar as tabelas dos factores que se seguem.

Calculamos também o cálculo do *Alpha de Cronbach* afim de conhecer a consistência interna de cada um dos factores.

Quadro 7: Quadro de *scores* para cada um dos factores do questionário

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

2.1. Análise dos *scores*

2.1.1. Para o grupo de estagiários de EF e de não EF (N=97)

Factor 1 Relacional professor-alunos	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
21	1	1,1	3 (Neutro)	12 (12,8%)
22	2	2,1		
24	1	1,1		
25	3	3,2		
26	5	5,3		
27	5	5,3	4 (Bem-estar)	62 (65,9%)
28	4	4,3		
29	5	5,3		
30	11	11,7		
31	11	11,7		
32	8	8,5		
33	8	8,5		
34	10	10,6		

(Continuação)

Factor 1 Relacional professor-alunos	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem- estar/mal-estar
35	6	6,4	5 (Bem-estar total)	20 (21,2%)
36	2	2,1		
37	3	3,2		
38	5	5,3		
39	2	2,1		
40	2	2,1		

Tabela 47: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 1 (“Factor de natureza relacional professor-alunos”) para o grupo total

Como podemos observar através da tabela anterior, a maioria da amostra total utilizada neste estudo tem uma relação professor-alunos de “bem-estar”. Dos 97 inquiridos, 62 (65,9%) apresentam *scores* entre 27 e os 34, o que equivale a “bem-estar” e 20 (21,2%) têm um *score* entre 35 e 40, que é considerado “bem-estar total”. Os restantes 12 inquiridos consideram que este factor é “neutro”, pois o *score* varia entre os 19 e 26. Para este factor houve 3 inquiridos que não deram respostas.

Factor 2 Institucional (instituições/instituições)	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem- estar/mal-estar
9	1	1,1	1 (Mal-estar total)	1 (1,1%)
12	2	2,2	2 (Mal-estar)	3 (3,3%)
13	1	1,1		
14	2	2,2	3 (Neutro)	45 (48,9%)
15	6	6,5		
16	10	10,9		
17	5	5,4		
18	4	4,3		
19	10	10,9		
20	8	8,7		
21	8	8,7	4 (Bem-estar)	34 (36,9%)
22	5	5,4		
23	7	7,6		
24	6	6,5		
25	8	8,7		
26	2	2,2	5 (Bem-estar total)	9 (9,8%)
27	4	4,3		
29	1	1,1		
30	2	2,2		

Tabela 48: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 2 (“Factor de natureza institucional (instituições/instituições)”) para o grupo total

Relativamente ao factor 2, 45 (48,9%) dos 97 professores estagiários de EF e de outras áreas disciplinares mostra-se “neutro” relativamente a aspectos

relacionados com a natureza institucional (pontuações entre 14 e 20). No que se refere ao “bem-estar”, 34 respondentes apresentam valores compreendidos entre 21 e 25, que corresponde ao nível 4 (“bem-estar”); apenas 9 sujeitos (9,8%) têm valores entre os 26 e 30, que corresponde ao “bem-estar total”. Neste factor ainda podemos verificar que 3 dos inquiridos apresentam “mal-estar”: um com o nível 1 e dois com nível 2. Dos 97 inquiridos 5 não responderam a perguntas deste factor.

Factor 3 Económico	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
2	1	1,0	1 (Mal-estar total)	64 (66,6%)
3	2	2,1		
5	7	7,3		
6	20	20,8		
7	34	35,4		
8	20	20,8	2 (Mal-estar)	29 (30,2%)
9	9	9,4		
10	3	3,1	3 (Neutro)	3 (3,1%)

Tabela 49: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 3 (“Factor de natureza económica”) para o grupo total

No que se refere ao factor de natureza económica, os inquiridos mostram valores bastante baixos. Dos 97 inquiridos, 64 (66,6%) consideram que neste ano lectivo o factor económico é fonte de “mal-estar total” (nível 1). Para 29 dos respondentes (30,2%), este factor também é causa de “mal-estar”, mas com valores compreendidos entre 8 e 9, que corresponde ao nível 2, sendo de salientar que um sujeito não respondeu a itens deste factor.

Observando o quadro 7 podemos verificar que o nível 1 (“mal-estar total”) compreende valores entre 4 e 7, mas realizados os cálculos através do programa SPSS 11.5 obtivemos os valores 2 e 3, os quais integramos no primeiro nível.

Factor 4 Profissional	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
12	2	2,1	3 (Neutro)	6 (6,2%)
13	4	4,1		
14	4	4,1	4 (Bem-estar)	50 (51,5%)
15	13	13,4		
16	17	17,5		
17	16	16,5		

(Continuação)

Factor 4 Profissional	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
18	13	13,4	5 (Bem-estar total)	41 (42,3%)
19	19	19,6		
20	9	9,3		

Tabela 50: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 4 (“Factor de natureza profissional”) para o grupo total

No que diz respeito ao factor profissional, a maioria dos estagiários considera este factor como uma fonte de “bem-estar” (pontuações de 14 a 17) e “bem-estar total” (pontuações de 18 a 20), com 50 (51,5%) e 41 (42,3%) estagiários, respectivamente. Como é possível verificar nesta tabela, nenhum dos inquiridos mostrou insatisfação face a este factor; apenas 6 o consideram “neutro”.

Factor 5 Manifestações de bem-estar/mal-estar docente	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
9	1	1,1	2 (Mal-estar)	1 (1,1%)
10	1	1,1	3 (Neutro)	28 (29,5%)
11	7	7,4		
12	10	10,5		
13	10	10,5	4 (Bem-estar)	55 (57,8%)
14	25	26,3		
15	16	16,8		
16	10	10,5		
17	4	4,2	5 (Bem-estar total)	11 (11,6%)
18	7	7,4		
19	2	2,1		
20	2	2,1		

Tabela 51: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 5 (“Manifestações de bem-estar/mal-estar docente”) para o grupo total

Observando a tabela anterior, relativa às manifestações de bem-estar/mal-estar docente verificamos que a maior parte dos inquiridos apresenta “bem-estar” (pontuações entre 14 e 17) e “bem-estar total” (pontuações entre 18 e 20) face a este factor, com 55 (57,8%) e 11 (11,6%) estagiários, respectivamente. Também bastante significativo é o número de estagiários que, segundo os *scores*, se mostram “neutros” relativamente a este factor (28=29,5%). No que se refere ao “mal-estar” (pontuações entre 8 e 9), apenas um respondente se encontra neste parâmetro, sendo de referir que dois sujeitos não responderam a itens deste factor.

Factor 6 Institucional (professores/instituições)	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem- estar/mal-estar
8	1	1,2	1 (Mal-estar total)	1 (1,2%)
9	1	1,2	2 (Mal-estar)	4 (4,8%)
10	1	1,2		
11	2	2,4		
13	5	6,1	3 (Neutro)	30 (36,6%)
14	9	11,0		
15	7	8,5		
16	9	11,0		
17	13	15,9	4 (Bem-estar)	39 (47,7%)
18	8	9,8		
19	9	11,0		
20	4	4,9		
21	5	6,1		
22	5	6,1	5 (Bem-estar total)	8 (9,7%)
24	2	2,4		
25	1	1,2		

Tabela 52: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 6 (“Factor de natureza institucional (professores/instituições)”) para o grupo total

No que concerne a aspectos de natureza institucional (professores/instituições), podemos constatar que grande parte dos professores estagiários (39=47,7%) revela “bem-estar” (pontuações entre 17 e 21) para com este factor. No entanto, podemos ainda observar que uma boa parte (30=36,6%) mostra-se “neutro” (pontuações entre 12 e 16), ou seja, indiferente para com a instituição. O nível “mal-estar” não é muito significativo, uma vez que apenas 5 inquiridos se encontram nesta situação. 15 inquiridos não responderam a itens deste factor.

2.1.2. Para o grupo de estagiários de EF (N=55)

Factor 1 Relacional professor-alunos	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem- estar/mal-estar
22	2	3,8	3 (Neutro)	6 (11,4%)
24	1	1,9		
25	1	1,9		
26	2	3,8		
27	3	5,7	4 (Bem-estar)	36 (67,9%)
28	3	5,7		
29	4	7,5		
30	6	11,3		
31	3	5,7		
32	4	7,5		
33	8	15,1		
34	5	9,4		

(Continuação)

Factor 1 Relacional professor-alunos	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem- estar/mal-estar
35	2	3,8	5 (Bem-estar total)	11 (20,8%)
36	1	1,9		
37	1	1,9		
38	4	7,5		
39	2	3,8		
40	1	1,9		

Tabela 53: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 1 (“Factor de natureza relacional professor-alunos”) para o grupo de EF

Relativamente ao grupo de EF podemos verificar que a relação professor-alunos para 36 (67,9%) dos estagiários é uma fonte de “bem-estar”, pois o *score* varia entre 27 e 34. Para 11 sujeitos (20,8%) esta relação é causa de “bem-estar total” (pontuações entre 35 e 40). Apenas 6 dos respondentes mostram neutralidade para com este factor, sendo que dos 55 inquiridos 2 não responderam a itens deste factor.

Factor 2 Institucional (instituições/instituições)	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem- estar/mal-estar
9	1	2,0	1 (Mal-estar total)	1 (2,0%)
12	2	3,9	2 (Mal-estar)	2 (7,8%)
14	1	2,0	3 (Neutro)	24 (47,2%)
15	2	3,9		
16	6	11,8		
17	1	2,0		
18	3	5,9		
19	6	11,8		
20	5	9,8		
21	4	7,8	4 (Bem-estar)	19 (37,2%)
22	2	3,9		
23	3	5,9		
24	4	7,8		
25	6	11,8		
26	1	2,0	5 (Bem-estar total)	5 (9,9%)
27	1	2,0		
29	1	2,0		
30	2	3,9		

Tabela 54: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 2 (“Factor de natureza institucional (instituições/instituições)”) para o grupo de EF

No que respeita a aspectos relacionados com a natureza institucional, a maioria dos estagiários (24=47,2%) considera ser este factor “neutro”, ou seja, não lhes causa bem-estar nem mal-estar. No entanto, uma boa parte dos inquiridos não

são indiferentes a esta relação: para 19 (37,2%) é fonte de “bem-estar” e para 5 (9,9%) de “bem-estar total”. Para 3 estagiários este factor é uma causa de “mal-estar”: um encontra-se inserido no nível 1, com um *score* que varia entre 6 e 9, e dois no nível 2, com um *score* entre 10 e 13. Quatro sujeitos não responderam a itens deste factor.

Factor 3 Económico	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
2	1	1,8	1 (Mal-estar)	38 (69,1%)
3	2	3,6		
5	3	5,5		
6	14	25,5		
7	18	32,7		
8	10	18,2	2	15 (27,3%)
9	5	9,1	(Mal-estar)	
10	2	3,6	3 (Neutro)	2 (7,2%)

Tabela 55: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 3 (“Factor de natureza económica”) para o grupo EF

O factor de natureza económica é para a maioria dos inquiridos uma fonte de “mal-estar”. Para este *score* (pontuações entre 4 e 7), 38 dos estagiários encontram-se no nível 1 e 15 no nível 2 (pontuações entre 8 e 9). Os restantes 2 mostram neutralidade relativamente a este factor. Não há qualquer referência a nível de “bem-estar”.

Observando o quadro 7 podemos verificar que o nível 1 (“mal-estar total”) compreende valores entre 4 e 7, mas realizados os cálculos através do programa SPSS 11.5 obtivemos os valores 2 e 3, os quais integramos nível 1.

Factor 4 Profissional	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
12	1	1,8	3 (Neutro)	3 (5,4%)
13	2	3,6		
14	4	7,3	4 (Bem-estar)	28 (50,8%)
15	8	14,5		
16	8	14,5		
17	8	14,5		
18	6	10,9	5 (Bem-estar total)	24 (43,6%)
19	11	20,0		
20	7	12,7		

Tabela 56: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 4 (“Factor de natureza profissional”) para o grupo de EF

Relativamente ao factor profissional, a maioria dos estagiários (28=50,8%) revela que este factor é origem “bem-estar” (pontuações de 14 a 17). Também significativo é o número de estagiários, 24 (43,6%), que considera este factor como “bem-estar total” (pontuações de 18 a 20), enquanto os restantes 3 inquiridos revelam neutralidade.

Como é possível verificar nesta tabela, nenhum dos inquiridos mostrou insatisfação face a este factor.

Factor 5 Manifestações de bem-estar/mal-estar docente	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
9	1	1,9	2 (Mal-estar)	1 (1,9%)
10	1	1,9	3 (Neutro)	13 (24,2%)
11	2	3,7		
12	5	9,3		
13	5	9,3	4 (Bem-estar)	32 (59,3%)
14	15	27,8		
15	10	18,5		
16	6	11,1		
17	1	1,9	5 (Bem-estar total)	8 (14,9%)
18	5	9,3		
19	1	1,9		
20	2	3,7		

Tabela 57: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 5 (“Manifestações de bem-estar/mal-estar docente”) para o grupo de EF

No que diz respeito às manifestações de bem-estar/mal-estar docente, verificamos que grande parte dos inquiridos (32=59,3%) apresenta “bem-estar” (pontuações entre 14 e 17) relativamente a este factor. Dos restantes, 13 mostram-se “neutros” (pontuações entre 10 e 13), 8 revelam “bem-estar total” (pontuações entre 18 e 20) e 1 mostra “mal-estar” (pontuações entre 8 e 9) face a este factor. Um dos sujeitos inquiridos não respondeu a itens deste factor.

Factor 6 Institucional (professores/instituições)	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
8	1	2,3	1 (Mal-estar total)	1 (2,3%)
10	1	2,3	2 (Mal-estar)	1 (2,3%)

(Continuação)

Factor 6 Institucional (professores/instituições)	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem- estar/mal-estar
13	4	9,1	3 (Neutro)	20 (45,5%)
14	5	11,4		
15	5	11,4		
16	6	13,6		
17	5	11,4	4 (Bem-estar)	16 (36,3%)
18	3	6,8		
19	3	6,8		
20	3	6,8		
21	2	4,5		
22	3	6,8	5 (Bem-estar total)	6 (13,6%)
24	2	4,5		
25	1	2,3		

Tabela 58: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 6 (“Factor de natureza institucional (professores/instituições)”) para o grupo de EF

Quanto aos aspectos relativos à natureza institucional (professor/instituições), podemos observar, através da tabela anterior, que 20 sujeitos (45,5%) se posicionam numa situação “neutra”, com valores de *score* compreendidos entre 12 e 16. Para 16 dos professores estagiários de EF (36,3%) este factor é origem de “bem-estar” (pontuações entre 17 e 21). Os restantes encontram-se distribuídos pelo “mal-estar total” (nível 1), “mal-estar” (nível 2) e “bem-estar total”: 1, 1 e 6, respectivamente.

2.1.3. Para o grupo de estagiários de não EF (N=42)

Factor 1 Relacional professor-alunos	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem- estar/mal-estar
21	1	2,4	3 (Neutro)	6 (14,6%)
25	2	4,9		
26	3	7,3		
27	2	4,9	4 (Bem-estar)	26 (63,4%)
28	1	2,4		
29	1	2,4		
30	5	12,2		
31	8	19,5		
32	4	9,8		
34	5	12,2		
35	4	9,8		
36	1	2,4		
37	2	4,9		
38	1	2,4		
40	1	2,4		

Tabela 59: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 1 (“Factor de natureza relacional professor-alunos”) para o grupo de não EF

Observando a tabela anterior verificamos que a maioria dos respondentes professores estagiários de não EF, ou seja, de outras áreas disciplinares (26=63,4%), revela que na relação professor-alunos se encontra numa situação de “bem-estar” (pontuações entre 27 e 34). Para 9 (21,9%) estagiários esta relação é fonte de “bem-estar total”, apresentando *scores* entre 35 e 40, os restantes 6 sujeitos avaliam este factor como “neutro” na sua actividade como docente.

É de salientar que nenhum dos respondentes considerou este factor como fonte de “mal-estar”, uma vez que não obtivemos pontuações entre 8 e 18, sendo ainda de referir que um dos inquiridos não respondeu a itens deste factor.

Factor 2 Institucional (instituições/instituições)	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
13	1	2,4	2 (Mal-estar)	1 (2,4%)
14	1	2,4	3 (Neutro)	21 (51,3%)
15	4	9,8		
16	4	9,8		
17	4	9,8		
18	1	2,4		
19	4	9,8		
20	3	7,3	4 (Bem-estar)	15 (36,7%)
21	4	9,8		
22	3	7,3		
23	4	9,8		
24	2	4,9		
25	2	4,9	5 (Bem-estar total)	4 (9,7%)
26	1	2,4		
27	3	7,3		

Tabela 60: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 2 (“Factor de natureza institucional (instituições/instituições)”) para o grupo de não EF

Segundo os valores apresentados na tabela, constatamos que o factor institucional é para 21 professores estagiários de outras áreas disciplinares (51,3%), essencialmente, um factor “neutro” à sua actividade como docente (pontuações entre os 14 e 20). Porém, para 15 dos estagiários (36,7%) este factor é fonte de “bem-estar” e para 4 é de “bem-estar total”. Apenas para 1 inquirido a relação institucional é causa de “mal-estar” (pontuações entre 10 e 13), sendo de salientar que um dos inquiridos não respondeu a itens deste factor.

Factor 3 Económico	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
5	4	9,8	1 (Mal-estar total)	26 (63,4%)
6	6	14,6		
7	16	39,0		
8	10	24,4	2 (Mal-estar)	14 (34,2%)
9	4	9,8		
10	1	2,4	3 (Neutro)	1 (2,4%)

Tabela 61: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 3 (“Factor de natureza económica”) para o grupo de não EF

Através da tabela anterior podemos verificar que o factor económico para os estagiários, neste ano lectivo, é essencialmente causa de “mal-estar”: para 26 respondentes (63,4%) este factor encontra-se no nível do “mal-estar total” e para 14 (34,2%) no segundo nível, apresentando *scores* entre 4 e 7 e 8 e 9, respectivamente. De referir que apenas um inquirido se mostra “neutro” quanto a este parâmetro, enquanto um sujeito não deu resposta a este factor.

Factor 4 Profissional	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
12	1	2,4	3 (Neutro)	3 (7,2%)
13	2	4,8		
15	5	11,9	4 (Bem-estar)	22 (52,3%)
16	9	21,4		
17	8	19,0		
18	7	16,7	5 (Bem-estar total)	17 (40,5%)
19	8	19,0		
20	2	4,8		

Tabela 62: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 4 (“Factor de natureza profissional”) para o grupo de não EF

No que respeita ao factor de natureza profissional, grande parte dos estagiários revela “bem-estar” e “bem-estar total” para com este factor, apresentando 22 (52,3%) e 17 (40,5%) respondentes, respectivamente. Apenas 3 inquiridos consideram este factor como “neutro” (pontuações de 10 a 13).

Como é possível verificar nesta tabela, nenhum dos inquiridos mostrou insatisfação perante este factor.

Factor 5 Manifestações de bem-estar/mal-estar docente	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
11	5	12,2	3 (Neutro)	15 (36,6%)
12	5	12,2		
13	5	12,2		
14	10	24,4	4 (Bem-estar)	23 (56,1%)
15	6	14,6		
16	4	9,8		
17	3	7,3		
18	1	4,9	5 (Bem-estar total)	3 (7,3%)
19	2	2,4		

Tabela 63: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 5 (“Manifestações de bem-estar/mal-estar docente”) para o grupo de não EF

Quanto às manifestações de bem-estar/mal-estar docente, verificamos que para 23 inquiridos (56,1%) este factor proporciona “bem-estar” (pontuações entre 14 e 17), enquanto que para 15 respondentes (36,6%) estas manifestações reflectem neutralidade (pontuações entre 10 e 13). No que se refere ao “bem-estar total” (pontuações entre 18 e 20) podemos verificar que 3 estagiários se encontram nesta condição. É de salientar que não existe “mal-estar” (pontuações entre 8 e 9) face a este factor nem “mal-estar total” (pontuação entre 4 e 7), sendo que um inquirido não respondeu a itens relativos a este factor.

Factor 6 Institucional (professores/instituições)	Número de observações	% Válida	Grau	- Scores – Frequência por grau de bem-estar/mal-estar
9	1	2,6	2 (Mal-estar)	3 (7,9%)
11	2	5,3		
13	1	2,6	3 (Neutro)	10 (26,3%)
14	4	10,5		
15	2	5,3		
16	3	7,9		
17	8	21,1	4 (Bem-estar)	23 (60,6%)
18	5	13,2		
19	6	15,8		
20	1	2,6		
21	3	7,9		
22	2	5,3	5 (Bem-estar total)	2 (5,3%)

Tabela 64: Tabela de frequências de *scores* atingidos no Factor 6 (“Factor de natureza institucional (professores/instituições)”) para o grupo de não EF

Relativamente à natureza institucional (professor/instituições), os estagiários de não EF parecem estar numa condição de “bem-estar” (pontuações entre 17 e 21), apresentando-se 23 respondentes (60,6%) nesta categoria. Numa situação “neutra”

encontram-se 10 inquiridos, com valores de *score* compreendidos entre 12 e 16. Para 3 estagiários de outras áreas disciplinares este factor é causa de “mal-estar” (pontuações entre 9 e 11) e para 2 é origem de “bem-estar total”. Neste factor verificaram-se 4 não respostas.

3. Consistência interna das dimensões estudadas (*Alpha de Cronbach*)

Factor	Itens	<i>Alpha de Cronbach</i>	Número de itens
1 – Factor de natureza relacional professor-alunos	7,8,9,11,12,13,36	0,7883	7
2 – Factor de natureza institucional (instituições/instituições)	17,18,19,20,21,22	0,8309	6
3 – Factor de natureza económica	29,33	–	2
4 – Factor de natureza profissional	1,2,3,6	0,5999	4
5 – Manifestações de mal-estar/bem-estar docente	10,16,30,35	0,5401	4
6 – Factor de natureza institucional (professor/instituições)	4,5,14,31,32	0,7060	5

Tabela 65: Tabela de factores do Questionário de Opinião a Professores Estagiários acerca do grau de satisfação/insatisfação com os respectivos itens e o *Alpha de Cronbach*

Para verificar a consistência interna das dimensões neste estudo procedemos ao cálculo do *Alpha de Cronbach*. Dizemos que uma dimensão é consistente quando apresenta um valor superior a 0,5, tendo como valor máximo 1. Como já referimos o *Alpha de Cronbach* indica a consistência interna de cada dimensão; deste modo, quanto maior for o valor de *Alpha*, maior será a consistência interna entre os itens referidos.

Assim sendo, para o factor 1, “Factor de natureza relacional professor-alunos”, composto por 7 itens, obtivemos um valor de 0,7883; deste modo, podemos referir que este factor apresenta um elevado grau de consistência interna.

Ainda maior grau de consistência apresenta o factor 2, “Factor de natureza institucional (instituições/instituições)” constituído por 6 itens, pois feitos os cálculos obtivemos o maior valor: 0,8309.

No que se refere ao “Factor de natureza económica”, factor 3, composto apenas por 2 itens, não podemos calcular o valor de *Alpha*, uma vez que este exige pelo menos 3 itens, o que não é o caso.

No que diz respeito ao “Factor de natureza profissional”, formado por 4 itens, o *Alpha de Cronbach* é de 0,5999, sendo a consistência entre os itens pouco elevada, mas importante.

Também composto por 4 itens temos o factor 5, “Manifestações de mal-estar/bem-estar docente”, onde obtivemos um resultado de *Alpha* de 0,5401, revelando baixa consistência interna, tal como o factor anterior.

Por fim, calculamos o *Alpha de Cronbach* relativo aos 5 itens que compõem o “Factor de natureza institucional (professor/instituições)”, obtendo o valor 0,7060, que representa um grau de consistência bastante elevado.

4. Comparação dos grupos através do Teste T de *Student* para amostras independentes

É de referir que utilizamos o Teste T de *Student* para amostras independentes para verificar a existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas entre os estagiários de EF e de não EF relativamente aos itens do questionário administrado. Optámos apenas por apresentar os itens em que há diferenças estatisticamente significativas (nível sig < 0,05), podendo todo o teste ser visualizado no anexo VIII.

Item	Nível de significância	Média EF	Média não EF
Alterações urinárias	0,011	1,09	1,31
Dores de cabeça ao acordar	0,022	1,30	1,55
Medo de enfrentar situações difíceis	0,021	1,57	1,83
Cefaleias	0,003	1,15	1,43
Ansiedade	0,038	1,93	1,69
O facto de teres que avaliar os alunos	0,019	3,38	2,90
Valorização da profissão pela sociedade	0,001	3,40	2,71
Situação geográfica da escola	0,049	3,80	4,17

Tabela 66: Tabela do Teste T de *Student* para amostras independentes

Como podemos observar na tabela 66 relativa ao teste T de *Student*, para amostras independentes, podemos verificar a existência de diferenças

estatisticamente significativas entre estagiários de EF e de não EF nos seguintes itens (assumindo como nível de significância 0,05):

- Alterações urinárias ($p = 0,011 < 0,05$), em que os professores estagiários de não EF apresentam uma média superior aos de EF (1,31/1,09).
- Dores de cabeça ao acordar ($p = 0,022 < 0,05$), em que os professores estagiários de não EF apresentam uma média superior aos de EF (1,55/1,30).
- Medo de enfrentar situações difíceis ($p = 0,021 < 0,05$), em que os professores estagiários de não EF apresentam uma média superior aos de EF (1,83/1,57).
- Cefaleias ($p = 0,003 < 0,05$), em que os professores estagiários de não EF apresentam uma média superior aos de EF (1,43/1,15).
- Ansiedade ($p = 0,038 < 0,05$), em que os professores estagiários de EF apresentam uma média superior aos de não EF (1,93/1,69).
- O facto de teres que avaliar os alunos ($p = 0,019 < 0,05$), em que os professores estagiários de EF apresentam uma média superior aos de não EF (3,38/2,90).
- Valorização da profissão pela sociedade ($p = 0,001 < 0,05$), em que os professores estagiários de EF apresentam uma média superior aos de não EF (3,40/2,71).
- Situação geográfica da escola ($p = 0,049 < 0,05$), em que os professores estagiários de não EF apresentam uma média superior aos de EF (4,17/3,80), embora neste caso o nível de significância se aproxima de 0,05.

Como conclusão, podemos afirmar que apenas a “ansiedade”, “o facto de teres que avaliar os alunos” e a “valorização da profissão pela sociedade” apresentam uma média superior nos professores estagiários de EF.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Depois de realizada a revisão da literatura, a caracterização da amostra, a apresentação dos instrumentos usados e os procedimentos, analisados e interpretados os resultados, realizaremos neste capítulo a discussão dos resultados.

Antes de mais, parece-nos importante realçar a falta de literatura respeitante ao tema em estudo, especialmente no que concerne a várias áreas disciplinares a que este nosso estudo faz referência. No entanto, na nossa opinião é bastante importante a continuação da realização destes estudos, de modo a aumentar a profundidade deste tema.

Por uma questão de economia de espaço, vamos optar por discutir os resultados de acordo com a ordem das questões apresentadas no questionário e, quando necessário, faremos uma referência específica a determinado *item* que nos pareça pertinente. Optámos também por fazer a discussão dos resultados tendo como base o grupo total, especificando, posteriormente, as diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (de EF e de não EF).

Relativamente aos **sintomas de stress** sentidos pelos professores estagiários, concluímos que estes não se verificam “com muita frequência”, no entanto, constituem sintomas verificáveis “algumas vezes”: a “fadiga” (N=78), a “frustração” (N=61) e o “medo de enfrentar situações difíceis” (N=58).

Estes resultados estão de acordo com a literatura, nomeadamente a fadiga e a frustração em que, segundo Jesus (1998), a fadiga corresponde a uma manifestação de mal-estar no plano biofisiológico, e a frustração, no plano emocional. Ainda respeitante à fadiga, outros autores referem este sintoma como causador de insatisfação e mal-estar, tais como: Selye (1973); Guerra (1983); Anderson & Iwanicki (1984), que enquadram a fadiga na perspectiva do professor, causada pela dedicação a uma causa, a uma forma de vida que posteriormente deixou de dar recompensas desejadas; e Alves (1997) referindo que, com este estado de fadiga, o professor vai acusando efeitos negativos, sendo causada pelo contacto directo com os alunos, com os colegas, com os órgãos de gestão, com os pais dos alunos ou,

essencialmente, por tarefas educativas, tais como a planificação, a execução e a avaliação.

No que diz respeito à frustração, também são vários os autores que apontam este sintoma como sentimento de insatisfação/mal-estar docente e como sintoma de *stress*. Selye (1973), relacionado com insatisfação e *stress*, considera que a frustração é uma reacção biofisiológica resultante da profissão docente; Dunham (1982), como sentimento de *stress*; e Jesus (1998) menciona a frustração, numa perspectiva de mal-estar, no plano emocional.

O terceiro sintoma mais verificado constitui o “medo de enfrentar situações difíceis”, que de forma explícita não é abordado pela literatura; no entanto, na nossa opinião, este *item* pode estar relacionado com vários factores, como por exemplo a indisciplina dos alunos que, segundo Jesus (1998), integra todos os comportamentos que perturbam o trabalho que o professor pretende realizar. Outro factor que, na nossa perspectiva, pode causar este tipo de situações, é o facto de os estagiários não se sentirem totalmente preparados para algumas situações da profissão docente, como é o caso da avaliação dos alunos.

Relativamente às **manifestações de *stress*** podemos concluir que, de uma forma geral, estas não se verificam de um modo muito acentuado na nossa amostra; no entanto, podemos referir que a percentagem mais elevada, 39,6%, corresponde à insatisfação profissional e verifica-se apenas “algumas vezes” nos estagiários inquiridos.

Muitas são as fontes apresentadas na revisão da literatura como causadores de insatisfação profissional, por exemplo: Andrews (1993) enumera os contactos profissionais, os conteúdos profissionais, o contexto profissional, a organização profissional, os resultados profissionais, o reconhecimento profissional, o desenvolvimento profissional, a variedade profissional, a rotação profissional e a extensão profissional como fontes de satisfação, mas, na nossa opinião, podem constituir factores de insatisfação se ocorrerem de forma negativa. Gonçalves (1995) menciona o grau de importância atribuído à profissão, a saúde mental, a especialização, o absentismo e a rotatividade. Ainda, e segundo Ramos (2003), a insatisfação ainda se pode verificar à mercê de factores de diversa índole, sendo eles a política e a administração, o enquadramento, o salário, as relações com os colegas e as condições de trabalho, apresentando-se estes como extrínsecos à profissão.

No que respeita às condições **patológicas do foro somático associadas ao exercício da profissão**, concluímos que os estagiários, de uma forma geral, não apresentam estas patologias “com muita frequência”, uma vez que a maioria “nunca” sofreu patologias deste tipo, sendo também importante referir que na literatura não são mencionadas a maioria das patologias.

A patologia com maior representatividade neste contexto é os “resfriados e sintomas gripais” que, apenas, são sentidos “algumas vezes”. Esta patologia não é referenciada na literatura, mas, na nossa opinião, esta pode acontecer devido aos estagiários andarem mais fatigados estando, assim, mais susceptíveis a este tipo de problemas, e também devido a estarem, frequentemente, sujeitos a leccionar as suas aulas em condições climatéricas pouco agradáveis, como à chuva, ao frio ou ao calor (isto para estagiários de EF).

Outra patologia sentida “algumas vezes”, mas por menor quantidade de estagiários, é as “cefaleias”, que segundo a literatura estas são, entre outras, sintomas de manifestações de insatisfação no plano biofisiológico (Jesus, 1998).

Relativamente às **patologias do foro psíquico associadas ao exercício da profissão**, verificámos que os resultados apontam para um baixo sentimento de depressão e um elevado sentimento de ansiedade.

Estes resultados encontram-se de acordo com a literatura, pois a ansiedade é referenciada por vários autores como se verificando em situações de *stress* (Selye, 1973; Dunham, 1982; Andrews, 1993) e Jesus (1998). Na nossa opinião, a ansiedade sentida pelos estagiários deve-se muito ao facto de o questionário ter sido aplicado no início do ano, uma vez que os estagiários nesta altura criam muitas expectativas relativamente às diversas situações a enfrentar. A depressão, nesta altura, não é muito sentida pelos professores estagiários.

No que diz respeito ao **Factor 1 (“Factor de natureza relacional professor-alunos”)**, podemos concluir que este representa um factor de bem-estar (65,9%) e bem-estar total (21,2%) para os professores estagiários inquiridos neste estudo. Este factor não representa nenhum de grau de mal-estar, apenas se apresenta neutro para alguns estagiários (12,8%). Os itens onde os estagiários expressam maior bem-estar são: a “Apreciação que fazes da função de professor” (55,2%), “Comportamento dos alunos na Escola” (54,7%) e a “Participação/empenho dos alunos nas aulas” (53,1%).

Como fonte de bem-estar total os estagiários apontam: “O comportamento dos alunos nas tuas aulas” (33,0%) e a “Aceitação dos alunos pela tua autoridade de professor” (31,6%).

Estes resultados, segundo Alves (1997), podem representar “um dos aspectos da profissão docente que maior satisfação pode dar aos professores, mas, por sua vez, constituem uma das mais ressonantes fontes de insatisfação (Vila, 1988)” (p.86). O nosso estudo não se encontra de acordo com Lopes (2001), pois, este refere esta relação como factor de mal-estar nos professores. Na nossa opinião, o “Factor de natureza relacional professor-alunos” apresenta-se como factor de bem-estar, uma vez que, como são professores estagiários, talvez haja uma necessidade de ter uma boa relação com os alunos, para que as aulas corram sempre da melhor forma. Outra razão para este resultado pode estar subjacente ao facto do questionário ter sido aplicado no início do ano.

Comparando o nosso estudo com outros realizados anteriormente podemos concluir que, também para Custódio (2004), o factor de natureza relacional professor-alunos representa uma fonte de bem-estar (73,0%), bem-estar total (9,6%) e neutralidade (17,5%). Tal como no nosso estudo, também para Custódio os resultados não representam mal-estar para os professores estagiários.

Um estudo realizado por Abreu (2005) aponta também o factor de natureza relacional como sendo, predominantemente, fonte de bem-estar (83,8%) e bem-estar total (9,1%); a resposta de neutralidade dos inquiridos também é indicada neste estudo (6,1%), assim como o mal-estar (1,0%).

No que concerne ao **factor de natureza institucional (instituições/instituições)** podemos concluir que este constitui, na sua maioria, fonte de neutralidade para com os professores estagiários de EF e de não EF (48,9%), embora para uma parte significativa (36,9%) este factor representa bem-estar. Também o mal-estar total, o mal-estar e o bem-estar total estão representados, com as respectivas percentagens: 1,1%, 3,3% e 9,8%. Os *itens* que se constituem como neutros para os inquiridos são: o “Interesse que os pais manifestam pela vida escolar dos seus filhos” (43,6%) e a “Autonomia da escola (Administrativo-financeira)” (43,2%). O *item* que expressa maior bem-estar nos estagiários é a “Formação contínua” (45,3%).

Os nossos resultados vão ao encontro dos resultados que foram apresentados em estudos realizados anteriormente por Custódio (2004) e Abreu (2005), pois este factor também se apresenta como “neutro” para os seus inquiridos.

Dentro da neutralidade dos professores estagiários, Custódio (2004) apresenta como *itens* mais expressivos a “Articulação Escola-Família”, o “Interesse que os pais manifestam pela vida escolar dos seus filhos” e “Os incentivos na progressão da carreira”; associado ao bem-estar, a autora apresenta os *itens*: “Autonomia da Escola, “Formação contínua” e “Articulação Escola-Família”.

Abreu (2005) apresenta no seu estudo a “Formação contínua” e “Os incentivos na progressão da carreira” como os mais representativos *itens* de neutralidade e de “bem-estar” dos professores estagiários.

Importa referir que existe uma grande concordância entre os resultados de estudos realizados anteriormente e os resultados obtidos no nosso estudo, uma vez que os *itens* que mais representam neutralidade e “bem-estar” estão presentes nos estudos mencionados.

Ramos (2003) num estudo realizado a professores (não estagiários) de EF, concluiu também que o factor de natureza institucional (instituições/instituições) é “neutro” para os profissionais de EF.

A literatura, no geral, não apresenta justificações de neutralidade dos professores na relação institucional (instituições/instituições), no entanto, podemos exprimir a nossa opinião. Pensamos que os inquiridos, uma vez que são estagiários, não sentem grande necessidade na criação de ligações com a instituição, daí a sua indiferença; na nossa opinião, a preocupação dos professores estagiários está, essencialmente, orientada para questões pedagógicas e não tanto institucionais.

O terceiro factor apresentado corresponde ao **factor de natureza económica**. Não temos a garantia de que este factor meça realmente o que pretende medir, pois ocorreram mudanças a nível económico neste ano de estágio e tivemos que retirar alguns *itens* do questionário, pois não fazia sentido a sua presença, uma vez que os estagiários deixaram de ser remunerados. Deste modo, o factor de natureza económica é constituído apenas por dois *itens*.

Como é possível observar na apresentação dos resultados, este factor constitui fonte de “mal-estar total” (66,6%) para os professores estagiários neste ano de

estágio, sendo mesmo para 30,2% o factor económico é causa de “mal-estar” e para 3,1% é um factor “neutro”.

Os resultados estão de acordo com a revisão da literatura, pois o factor económico é referido, essencialmente, como factor de insatisfação. Como forma de reforçar estes resultados, e segundo várias investigações (Lipsky, 1982; Blase e Pajak, 1986; Jacobson, 1988; Biddle, 1988), Alves (1997) ao apresentar o factor económico comprova que os professores se sentem vivamente descontentes, residindo no factor económico uma das maiores fontes de insatisfação, essencialmente devido ao salário.

O estudo apresentado por Custódio (2004) revela que os estagiários são “neutros” a este factor. Ao contrário dos resultados do nosso estudo, Abreu (2005) apresenta este factor como fonte de “bem-estar” (56,6%) ou de “bem-estar total” (7,1%). De certa forma, não podemos comparar o nosso estudo com os anteriores, pois as condições económicas são diferentes, como já havia referido anteriormente.

Quanto ao factor 4, “**Factor de natureza profissional**”, constatámos que a maioria dos professores estagiários inquiridos considera este factor como fonte de “bem-estar” e “bem-estar total”, com 51,5% e 42,3%, respectivamente. Ainda de referir que apenas 6,2% se mostram indiferentes a questões deste factor e nenhum inquirido mostra “mal-estar” ou “mal-estar total”.

Os resultados obtidos vão ao encontro dos obtidos por Ramos (2003), Custódio (2004) e Abreu (2005), pois estes estudos reflectem satisfação dos estagiários face a este factor.

Dentro deste factor o *item* que expressa maior “bem-estar” para os estagiários é a “Dinâmica existente no grupo de disciplina” (47,4%) e o item mais representativo de “bem-estar total” corresponde à “Relação profissional com os teus alunos” (51,5%). Esta relação pode representar “bem-estar total”, uma vez que os estagiários têm apenas uma turma para leccionar, daí poder haver uma maior afinidade e aproximação para com estes, para além de que o facto de os estagiários serem bastante jovens poderá também influenciar esta relação.

No que diz respeito às “**Manifestações de bem-estar/mal-estar docente**” (factor 5), constatámos que são fonte de “bem-estar” (57,8%). Verificámos, ainda, que muitos inquiridos consideram estas questões neutras à sua actividade docente

(29,5%). Menos significativas são as respostas referentes ao “bem-estar total” (11,6%) e “mal-estar” (1,1%). O *item* mais representativo de “bem-estar” é a “Apreciação que fazes da função docente em geral” (56,3%) e o *item* que constitui maior neutralidade dos professores estagiários é a “Reforma do ensino” (36,5%).

Os nossos resultados estão de acordo com os resultados obtidos por Ramos (2003), Custódio (2004) e Abreu (2005), uma vez que as “Manifestações de bem-estar/mal-estar docente” surgiram como fonte de bem-estar e satisfação profissional docente.

O facto da “Apreciação que fazes da função docente em geral” ser fonte de “bem-estar” pode estar, na nossa opinião, subjacente a uma boa experiência profissional no estágio pedagógico, estando a maioria dos estagiários a cumprir os objectivos previstos com sucesso. Esta questão leva-nos a crer que estamos perante satisfação docente que, para vários autores, pode alimentar-se de alguns aspectos positivos, como seja a relação com colegas de trabalho, a variedade do trabalho, a liberdade de escolha dos métodos de ensino ou, como refere Alves (1997), uma “forma de estar positivos dos professores perante a profissão, originados por factores contextuais e/ou profissionais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma” (p. 84).

Quanto ao factor 6, **“Factor de natureza institucional (professor/instituições)”**, podemos considerar que para a maioria dos inquiridos este representa “bem-estar” (47,7%) e, um pouco menos expressivo, 36,6% manifestam-se neutros para com esta relação. Associado ao “bem-estar” o *item* mais expressivo corresponde às “Condições materiais/instalações disponíveis (condições de trabalho) na tua escola”, enquanto o *item* mais representativo de neutralidade é os “Programas da disciplina”.

O facto de os materiais/instalações representarem “bem-estar”, na nossa opinião significa que os professores estagiários têm na sua escola quase todas e boas condições para leccionar tudo aquilo que tinham previsto *à priori*. Segundo Alves (1997), este *item* é considerado como um factor de satisfação/insatisfação docente a nível pedagógico, referindo-se à falta ou deficientes condições, organizações e/ou materiais a que muitas vezes o professor é sujeito.

Comparando os dois grupos de estagiários, de EF e de não EF, no ano lectivo 2005/2006 e através dos resultados obtidos pelo teste T de *student* pudemos verificar que estes dois grupos apresentam diferenças estatisticamente significativas em oito *itens* do questionário: “alterações urinárias”, “dores de cabeça ao acordar”, “medo de enfrentar situações difíceis”, “cefaleias”, “ansiedade”, “o facto de teres que avaliar os alunos”, “valorização da profissão docente pela sociedade” e “situação geográfica da escola”. Os estagiários de EF apresentam maiores níveis de “ansiedade”, mais preocupação no “facto de teres que avaliar os alunos” e na “valorização da profissão docente pela sociedade”, enquanto os estagiários de não EF apresentam sintomas como “alterações urinárias”, “dores de cabeça ao acordar”, “medo de enfrentar situações difíceis”, “cefaleias” e preocupação com “situação geográfica da escola” onde puderam vir a leccionar.

Como podemos ver neste mesmo capítulo a ansiedade é referenciada como um das manifestações de *stress*, estando esta de acordo com vários autores. A ansiedade é mais sentida pelos estagiários de EF provavelmente por ser uma disciplina onde podem surgir situações imprevistas, como por exemplo, falta de material, condições climatéricas adversas e maior probabilidade para não ter alunos na realização das aulas. Outra situação sentida mais pelos estagiários de EF é “o facto de teres que avaliar os alunos”, talvez por ser mais difícil avaliar os gestos técnicos dos alunos do que avaliar os conhecimentos teóricos. O avaliar para a maioria dos estagiários é um motivo de insegurança e, por vezes, fonte de problemas; para além disto, como referimos na revisão da literatura, a avaliação é também causador de desgaste a nível físico e psíquico (Alves, 1997). Por fim, os professores estagiários de EF revelam preocupação com “valorização da profissão docente pela sociedade”, provavelmente por ser uma disciplina em que muitas pessoas ainda pensam que a EF “é dar uns pontapés na bola e pôr os alunos a correr”, ou seja, tal como referimos na revisão da literatura, a EF tem sido fruto de alguma crise de identidade. Para qualquer professor é importante que o seu trabalho seja valorizado, daí que o “reconhecimento” ou o “baixo estatuto social” (Alves, 1997; Correia, 1997; Seco, 2000) sejam factores importantes provocando sentimentos de satisfação/insatisfação docente.

Comparativamente com os estagiários de EF, os de outras áreas disciplinares apresentam maiores ocorrências de “alterações urinárias”, que não é explicado pela literatura, mas que na nossa opinião pode ser causado pela ansiedade. Outro sintoma vivido/experenciado pelos estagiários de outras áreas disciplinares é as “dores de cabeça ao acordar” e as “cefaleias”, que segundo a literatura é um dos efeitos mais frequentes de mal-estar e de *stress* (Jesus, 1998). O “medo de enfrentar situações difíceis” é outro sintoma de *stress* que, na nossa opinião, pode estar relacionado com situações de indisciplina dos alunos, como já tínhamos referido anteriormente. Por fim, os estagiários de não EF sentem-se mais preocupados com a “situação geográfica da escola”, quando comparado com os estagiários de EF; este problema é muito actual, pois a falta vagas para a colocação de professores pode levar a que muitos tenham que ficar longe das suas famílias, podendo este factor prejudicar a estabilidade dos professores, especialmente os que se encontram em início de carreira.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Neste capítulo iremos, de uma forma sintetizada, referir as principais conclusões deste estudo tendo como base a discussão dos resultados.

1. Conclusões

Assim, os principais resultados obtidos no ano lectivo 2005/2006 para um grupo de estagiários de EF e para um grupo de estagiários de outras áreas disciplinares são os seguintes:

- ♦ Como **sintomas de stress** associados à profissão docente o grupo total (EF e não EF) apresenta, por ordem decrescente de frequência, a “fadiga” (85=87,6%), a “frustração” (63=64,9%) e também o “medo de enfrentar situações difíceis” (62=63,9%) como sendo os mais frequentes. A **manifestação de stress** mais referida diz respeito à insatisfação profissional (41=42,3%). Relativamente às condições **patológicas do foro somático associadas ao exercício da profissão**, concluímos que os estagiários, de uma forma geral, não apresentam estas patologias, no entanto, a que se apresenta com maior frequência é os “resfriados e sintomas gripais” (47=48,5%), as “cefaleias” (25=25,8%) também são sentidas mas com menos expressividade. No que concerne às **patologias do foro psíquico associadas ao exercício da profissão**, os resultados apontam para um elevado sentimento de ansiedade (72=74,2%).
- ♦ Os factores que contribuem para um maior bem-estar e satisfação profissional dos professores estagiários são o “**Factor de natureza relacional professor-alunos**” (82=87,1%) (“Apreciação que fazes da função de professor”, “Comportamento dos alunos na escola”, “Participação/empenho dos alunos nas aulas”, “O comportamento dos alunos nas tuas aulas”, “Aceitação dos alunos pela tua autoridade de professor”), o “**Factor de natureza profissional**” (91=93,8%) (“Dinâmica existente no grupo de disciplina” e a “Relação

profissional com os teus alunos”), as **“Manifestações de bem-estar/mal-estar docente”** (66=69,4%) (“Apreciação que fazes da função docente em geral”) e, por fim, o **“Factor de natureza institucional (professor/instituições)”** (47=57,4%) (“Condições materiais/instalações disponíveis (condições de trabalho) na tua escola”).

- ♦ Existe apenas um factor que para os estagiários representa insatisfação profissional e mal-estar docente, sendo este o **“Factor de natureza económica”** (93=96,8%). Como já tínhamos referido anteriormente, não temos a garantia de que este factor meça realmente o que pretende medir, pois ocorreram mudanças a nível económico neste ano de estágio e tivemos que retirar alguns *itens* do questionário.
- ♦ O factor que contribui para uma situação dúbia de mal-estar/bem-estar profissional, representando indiferença e neutralidade para os estagiários, neste ano lectivo, é o **“Factor de natureza institucional (instituições/instituições)”** (45=48,9%) (“Interesse que os pais manifestam pela vida escolar dos seus filhos”, “Autonomia da escola (Administrativo-financeira)” e “Articulação Escola-Família”).
- ♦ As diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em estudo verificam-se a nível das **“alterações urinárias”, “dores de cabeça ao acordar”, “medo de enfrentar situações difíceis”, “cefaleias”, “ansiedade”, “o facto de teres que avaliar os alunos”, “valorização da profissão docente pela sociedade” e “situação geográfica da escola”**. Os estagiários de EF, comparativamente com os estagiários de outras áreas disciplinares, apresentam maiores níveis de “ansiedade”, mais preocupação no “facto de teres que avaliar os alunos” e na “valorização da profissão docente pela sociedade”, enquanto os estagiários de não EF, neste ano de estágio, apresentam mais sintomas de *stress*, como “alterações urinárias”, “dores de cabeça ao acordar”, “medo de enfrentar situações difíceis”, “cefaleias” e preocupação com “situação geográfica da escola” onde poderão vir a leccionar.

2. Sugestões

Para terminar este estudo, apontamos um conjunto de sugestões e/ou recomendações que, na nossa opinião, podem ser úteis para futuros estudos realizados nesta área.

- ♦ Aplicar o instrumento de medida num momento mais avançado do ano lectivo, para que os resultados sejam os mais próximos da realidade em que se vive, pois no início do ano os estagiários ainda não se aperceberam de muitas situações.
- ♦ Melhorar a estratégia de preenchimento de questionários de outras áreas disciplinares, pois foi um pouco difícil reaver alguns questionários. Talvez marcar uma reunião com o núcleo num momento em que os alunos tenham disponibilidade para preencher os questionários.
- ♦ Realizar um estudo comparativo de professores estagiários de EF com professores também de EF com alguns anos de experiência ou um estudo com estagiários de EF e outras áreas disciplinares com outros professores de EF e outras áreas disciplinares com mais experiência profissional.
- ♦ Realizar um estudo onde se compare os resultados dos questionários obtidos no início, a meio e no fim do ano lectivo.
- ♦ Realizar um estudo comparativo de professores estagiários de EF de diferentes Faculdades do país.

BIBLIOGRAFIA

Abraham, A. D. A. (1988). Être enseignant aujourd'hui. In *Actas do V Congr s de L'Association Internationale de Research sur la Personne de l'Enseignant*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Abreu, A. F. R. (2005). *O grau de satisfa o/insatisfa o dos estagiários da Faculdade de Ciências do Desporto e Educa o Física da Universidade de Coimbra, no ano lectivo 2004/2005*. Disserta o de Licenciatura. Faculdade de Ciências do Desporto e Educa o Física da Universidade de Coimbra.

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

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

Alves, F. C. (1997). *A (in)satisfa o dos professores – Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança*. In A. N voa (Org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

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

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

Bracht, V. (1992). *Educa o Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Editora Magister Lda.

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

Carreiro da Costa, F.; Leça-Veiga, A.; Januário, C.; Dinis, J.; Rodrigues, J.; Onofre, M.; & Ferreira, V. (1991). "Avaliação da formação inicial em ensino da Ed. Física. Caracterização segundo o sexo e o grau de satisfação dos estudantes", in J. Bento & A. Marques (Eds). *As ciências do desporto e a prática desportiva*. II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. Porto: F.C.D.E.F. – UP.

Cooper, C. L.; & Kelly, M. (1993). Occupational *stress* in head teachers: A Nacional UK Survey. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.

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

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

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

Dicionário de Língua Portuguesa, (2004). Porto: Porto Editora.

Dicionário Geral das Ciências Humanas. (1984). Lisboa: Edições 70.

Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.

Duque, J. C.; Brondani, J. T.; & Luna, S. P. L. (2005). *Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. R.B.P.G.*, 2 (3), 134-148.

Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura. (1980). nº 17. Lisboa: Editorial Verbo.

Esteve, I.M. (1989). *El Malestar Docente* (28ed.). Barcelona: Editorial Laia.

Esteve, I.M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições Lda.

Fernandes, V. B. C. S. M. (2005). *Nível de stress dos professores estagiários de Educação Física da FCDEF-UC – Um estudo descritivo*. Dissertação de Licenciatura. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Ferreira, C. (2001). *A prática pedagógica na variante de Educação Física: A perspectiva dos professores orientadores e dos alunos estagiários, na E.S.E. Jean Piaget de Viseu*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Francisco, C. (2001). *Contributos da supervisão para o sucesso do desempenho do aluno no estágio*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

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

Guia da Disciplina de Estágio Pedagógico - Ano lectivo 2005/2006. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Jerónimo, J. J. M. (2000). *Valorização atribuída à Educação Física no processo educativo – Perspectiva de alunos e encarregados de educação*. Dissertação de Licenciatura. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Jesus, S.N. (1997). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional* (1.^a ed.). Coimbra.

Jesus, S.N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Kyriacou, C; & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.

Labrador, F. J. (1995). *Stress*. Edições Temas da Actualidade.

LeBlanc, H.; & Downey, P. (1996). *Positive effects, challenges and significant events in student teaching*. Paper presented at The 1996 International Pre-Olympic Scientific Congress. Dallas.Texas.USA.

Lima, M.L., Vala, J.; & Monteiro, M.B. (1994). A satisfação organizacional: Confronto de modelos. In J. Vala, M. Monteiro, & A. Caetano, *Psicologia social das organizações: Estudos em empresas portuguesas* (p.101-175). Oeiras: Celta Editora.

Lima, A. (1998). A Educação Física em... finais do século: As mudanças necessárias. *Horizonte*, XIV, n.º 82, 3-10.

Lipp, M. (1996). Estresse: Conceitos básicos. In: Pesquisas sobre estresse no Brasil: Saúde, ocupações e grupos de risco. São Paulo: Papirus.

Litt, M.; & Turk, D. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78 (3), 178-185.

Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.

Metzler, M. (1990). *Instructional supervision for Physical Education*. Human Kinetics Books. Champaign. IL.

Nunes, E. L. (1994). O papel dos professores de Educação Física. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII (3), 425-441.

O. C. D. E. (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Rio Tinto: Asa.

Pereira, A. (2005). A Educação Física e Desporto em Portugal. A visão de um grupo de profissionais excelentes. Parte I – Panorama actual. *Horizonte*, XX (17), I-XII.

Pierce, C. M. B.; & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51

Piéron, M. (1996). *Formação de professores – Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

Porter, L. W.; & Steers, R. M. (1973). Organizational, work and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80 (2), 151-176.

Ramos, S. (2003). *Satisfação/insatisfação profissional em professores de Educação Física do quadro de nomeação definitiva de Coimbra - Um estudo descritivo*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Randall, L. (1992). *Systematic supervision for Physical Education*. Human Kinetics Publishers. Champaign. IL.

Rodrigues, M. L. (1995). Atitudes da população portuguesa perante o trabalho. *Organizações e Trabalho*, 14, 33-63.

Rocha, L. (1996). Não há educação sem Educação Física: Educação Física e Educação Cívica. *Boletim da S.P.E.F.*, 13, 41-46.

Ruas, P. M. (2001). *Um olhar reflexivo sobre a prática Pedagógica/Estágio*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Seco, G. M. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

Serra, A. V. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra.

Sobral, F. (1992). Editorial. *Boletim SPEF*, 4, 5-7.

Sobral, F. (1976). *Para uma teoria da Educação Física*. (1.^a Ed). Diabril Editora.

Sousa, J. T. (1984). *Estudo do campo de actividade dos professores de Educação Física*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – ISEF.

Spurgeon, P. (1982). Factores de absentismo e quebra de rentabilidade do pessoal de enfermagem qualificado no Serviço Nacional de Saúde. *Análise Psicológica*, II (2/3), 239-254