



Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/EPCE\_2016

**Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito**

Flávia Vilar Neto  
(e-mail: [flavia\\_neto9@hotmail.com](mailto:flavia_neto9@hotmail.com))

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Doutora Maria Jorge Ferro

## **Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito**

**Resumo:** O conceito de representações sociais foi proposto por Moscovici em 1961 para referir-se ao conjunto de factos que surgem no nosso dia-a-dia através da comunicação com os outros e que, agrupados e interpretados, constituem modos de apropriação da (nossa) realidade. É através destas representações criadas que vamos orientar o nosso comportamento face a diferentes situações que vivenciamos.

A Escola é um local fundamental para a criação dos futuros adultos, salientando-se a importância que tem em cada um de nós, mas também a importância que cada um dos elementos que a constituem têm no desempenhar do papel que ela assume. Sendo cada vez mais exigido ao aluno que obtenha boas notas, também é exigido ao professor que exerça o seu papel “sem falhas” ou com perfeição a cada momento.

No presente estudo, procurou-se perceber quais as representações sociais que os professores têm da escola atual. Posteriormente, tentou perceber-se se este tipo de representações (divididas entre negativas e positivas) têm alguma relação com a satisfação com a vida e o autoconceito dos mesmos. Para tal, administrou-se o Inventário Clínico do Auto-Conceito (ICAC) e a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS).

Para completar a informação de como a escola é vista pelos professores, aplicou-se o Questionário sobre as Concepções Implícitas dos professores. Com este instrumento procurou-se perceber se serão construtivistas ou tradicionais e se este resultado tem alguma relação com a Satisfação com a Vida dos professores.

O estudo foi realizado em três escolas do ensino básico do concelho da Póvoa de Varzim onde se recolheu uma amostra de 55 professores. Para além deste estudo quantitativo, realizaram-se breves entrevistas via e-mail a 4 professoras do ensino superior que são/foram responsáveis pela formação dos atuais professores do ensino básico e secundário. Estas entrevistas tiveram como propósito perceber como estas docentes perspetivam a formação de professores e assume-se como ensaio de estudo exploratório de abordagem qualitativa de modo a permitir um momento de análise de conteúdo em investigação em psicologia.

**Palavras-chave:** Representações sociais da escola, professores, SWLS, ICAC, concepções implícitas.

## **Social representations of teachers about the school: impact on satisfaction with life and on self-concept**

**Abstract:** The concept of social representations was proposed by Moscovici in 1961 to refer the facts that emerging daily through the communication with the other people and, grouped and interpreted, constitute appropriation modes of (our) reality. Through these representations created we go oriented our behavior on different situations that we experience.

The school are a fundamental place to create future adults, emphasizing the importance of each one of us, but too the importance of each one of elements that constitute it have to performing the role it takes. Being increasingly required to student to get good grades, being increasingly too that the teacher execute their role “without faults” or with perfection every moment.

In the present study, it decided understand which social representations have the teachers for actual school. After, try to understand if this representations (divided into negativists and positivists) have some relation with satisfaction with life and self-concept of teachers. For this, it was administered the Clinical Inventory of self-concept (ICAC) and the Satisfaction with Life Scale (SWLS).

For completing the information on how the school was see by the teachers, was applied the Questionnaire on the Implicit Conceptions of teachers. With this questionnaire we tried to understand if will be constructivist or traditional and if this result has some relation with satisfaction with life of teachers.

The study was performed in three basic education schools of Póvoa de Varzim where it collects a sample of 55 teachers. In addition to the quantitative study, was conducted brief interviews by email to 4 university teachers who have been responsible for the formation of the current basic and high education teachers. This interviews have the intention to see how these teachers' approach to training of teachers and it is assumed as an exploratory study to test qualitative approach to allow a moment of content analysis research in psychology.

**Key Words:** School social representations, teachers, SWLS, ICAC, implicit conceptions.

## **Agradecimentos**

Para toda a realização deste percurso foi fundamental a presença de algumas pessoas que a vida me permitiu conhecer e que contribuíram para quem hoje sou e no futuro serei. A elas, dedico este meu trabalho que tão importante é para a minha vida como as mesmas.

Aos meus pais, que ao longo de todos os anos, não só os de formação em psicologia, me apoiaram em tudo ensinando-me a lutar pelos meus sonhos. Sem eles nunca teria chegado até aqui.

A toda a Universidade de Coimbra que me fez crescer e transitar para a fase adulta, formando-me na área que tanto gosto e na qual quero exercer profissão. A cidade bela que nunca irei esquecer.

À professora Maria Jorge Ferro que me acompanhou neste último ano e no desenvolvimento deste trabalho tão importante. Obrigada por toda a ajuda que disponibilizou.

À Daniela, Liliana, Sara, Carolina e Andreia) que partilharam comigo momentos que ficarão para sempre, que para além de tudo foram as amigas das horas difíceis.

À equipa do CAFAP-Afago que estiveram comigo diariamente (na realização do estágio) e sempre se preocuparam com esta dissertação. Graças a elas foi possível chegar às escolas que participaram neste estudo.

Aos diretores das escolas básicas que permitiram a realização deste estudo aos professores das mesmas, sem eles a realização deste trabalho seria extremamente complicada. Obrigada também a todos os professores que dedicaram parte do seu tempo a responderem-me para este estudo.

À Diana, que será sempre a amiga de toda a vida, como sabes graças às tuas dúvidas eu ganhei mais vontade de conseguir chegar até aqui. Que a vida te sorria sempre, tu mereces.

Por último, mas dos mais importantes, ao André. Obrigada pelas horas e anos que me ouviste, que me apoiaste, que me deste força para continuar, e que sei que continuarás a fazer. Contigo a distância da família tornou-se mais “apaziguada”, os momentos de Coimbra tornaram-se mais belos e especiais. Obrigada pelo sorriso que ainda hoje me dás e por teres estado lá em todos os pequenos e grandes momentos, por me teres ajudado a chegar até aqui. Vou gostar sempre, imenso de ti, meu homem.

## Índice

Introdução .....	1
I – Enquadramento conceptual .....	2
1.1. A escola .....	2
1.2. Papel do professor .....	4
1.3. Representações sociais .....	6
II - Objetivos .....	10
III - Metodologia .....	12
3.1. Dados sociodemográficos e breve questionário de autorresposta	13
3.2. Inventário Clínico de Auto-Conceito .....	14
3.3. Escala de Satisfação com a Vida .....	14
3.4. Questionário sobre as conceções implícitas dos professores .....	15
3.5. Guião da entrevista .....	16
IV - Resultados .....	17
4.1. Quantitativos .....	17
4.2. Dados qualitativos e início da interpretação .....	23
V - Discussão .....	28
VI - Conclusões .....	31
Bibliografia .....	34
Anexo A .....	37
Anexo B .....	49
Anexo C .....	50
Anexo D .....	51
Anexo E .....	52

## **Introdução**

Ao professor impõe-se o dever de ensinar e educar os alunos para que se tornem futuros profissionais e, acima de tudo, adultos. Sendo esta tarefa de tão grande importância, é de esperar que exista, por parte dos professores, uma impressão de constante obrigação em conseguir alcançar os objetivos impostos pela sociedade.

Atualmente, esta exigência feita aos professores não se limita a cumprir com os programas curriculares, mas também abrange a capacidade de ensinar estes conteúdos programáticos de forma eficaz, promovendo uma aprendizagem igualitária por parte de todos os alunos. No entanto, por vezes, a exigência de cargas horárias e trabalho extra-aula, além de toda a exigência que já foi referida anteriormente, fazem com que estes profissionais sintam que a escola começa a representar, para eles, algo negativo: um trabalho mais burocrático que pedagógico (Alarcão, 1996; CNE, 2016; Nóvoa, 1992).

As representações sociais (Jodelet, 2002; Moscovici, 1961; Moscovici, 1989) organizam-se como sistemas abertos, exercendo uma influência nas relações que temos com os outros e possibilitando que essa relação modifique essas representações. Sendo as representações algo tão importante na nossa relação com os outros, assim como para orientar as nossas comunicações, é importante perceber e saber qual a representação social que os professores têm do local onde trabalham, a escola.

Desta forma, pareceu importante neste estudo, verificar se existe uma relação entre as representações sociais que os professores têm da escola atualmente e a satisfação com a vida e autoconceito dos mesmos, uma vez que, tal como referido, ponderou-se até que ponto ou se de algum modo a exigência social que esta profissão acarreta pode fazer com que a satisfação com a vida possa ser afetada.

Procurou-se ainda auscultar docentes do ensino superior, com responsabilidade na formação inicial de professores, no sentido de tentar perceber qual o ponto de vista destes profissionais em relação aos modos e temas abordados em nome dessa formação. Este breve estudo, permitiu uma incursão da metodologia qualitativa e, apesar de meramente exploratórias, estas formulações obtidas potenciam a consciência da necessidade de novos estudos sobre esta matéria no futuro.

## I – Enquadramento conceptual

### 1.1. A escola

A escola é definida como uma “instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação” (Porto Editora, 2003b) assim como um “conjunto formado por alunos, professores e outros funcionários de um estabelecimento de ensino” (Porto Editora, 2003b).

Esta instituição é importante pois é a primeira organização formal onde o objetivo principal é educar, “sucendendo cronologicamente à família, deve sanar as lacunas, deficiências e incapacidades do meio familiar” (Fernandes, 1990, p. 34). Entende-se por organização formal um “sistema de atividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas” (Barnard, 1971:94, *cit in* Silva, 2003, p. 55) que têm objetivos em comum.

Educar permite que, segundo Moreira (2010), a pessoa se aperfeiçoe e desenvolva, sendo estes pontos desenvolvidos no contexto escolar que ajuda no “aperfeiçoamento, corresponsabilizando-se em ultrapassar todos os condicionalismos que impeçam esta finalidade” (Moreira, 2010, p. 107). Para além deste objetivo, “o papel da Escola é transmitir conhecimentos” (Lima & Haglund, 1985, p. 57), sendo atualmente privilegiado, segundo Ribeiro, Jutras, & Louis (2005), o conhecimento lógico-dedutivo racional, comparável e objetivo.

Para além deste conhecimento, Lima & Haglund (1985) refere que a escola proporciona o desenvolvimento de várias capacidades que serão úteis no dia-a-dia, tornando os alunos mais capacitados para enfrentar e resolver os problemas, formando-os cidadãos. De certa forma, é responsabilidade da escola “fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso” (Delors, 1997, *cit in* Pereira, 2013, p. 18). Como afirma Fernandes (1990) a escola tem de transmitir o património cultural, preparar as novas gerações para se inserirem numa vida ativa e estimular a criatividade nos seus alunos.

Segundo Lima & Haglund (1985), os objetivos da escola portuguesa centram-se na igualdade de oportunidades, diminuição das desigualdades e, posteriormente, contribui para o desenvolvimento equilibrado e calmo de cada

Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito

aluno. Desta forma, “Todas as crianças têm direito a aprender independente das dificuldades ou diferenças” (Moreira, 2010, p. 79) pois a escola tem o dever de assegurar a educação tendo de se adaptar às necessidades de cada um de forma a garantir igualdade na aprendizagem para todos.

Consequentemente, esta instituição desempenha “um papel decisivo, de responsabilidade social e missão pública” (Moreira, 2010, p. 79), uma vez que, “exerce uma função conservadora que permite a transmissão das tradições, normas e valores às gerações jovens” (Fernandes, 1990, p. 35) causando, segundo Lima & Haglund (1985), estabilidade nas classes sociais.

Apesar de, segundo Rätty & Snellman (1998), a escola ter um papel ativo na sociedade, esta relação entre estes dois sistemas “não se traduz por uma influência igualmente forte nos dois sentidos” (Lima & Haglund, 1985, p. 23) pois a escola mais facilmente reflete o contexto social em que está inserida do que modifica o mesmo. Desta forma, será possível afirmar que “a Escola tem possibilidades de criar um clima que favoreça uma mudança na sociedade, mas não pode por si só mudar a estrutura social” (*op. cit.*, p. 24). Nesta relação também podemos verificar que a sociedade, por si só, não modifica totalmente a escola. Um ponto que confirma esta afirmação é a observação de escolas que se encontrem situadas em sociedades diferentes. Nesta observação podemos verificar que apesar das diferenças encontradas na sociedade, a escola permanece com características comuns às outras “pelo menos a um nível superficial de apresentação, no que diz respeito ao aspecto «físico» da Escola, à organização do espaço/aula (...)” (*op. cit.*, p. 22).

Porém, “seja qual for o sentido da mudança na Escola, ela provoca resistências que podem chegar mesmo a bloquear o processo” (Lima & Haglund, 1985, p. 24) e, aqui, entende-se por processo não só a educação, mas também as pessoas envolvidas nela, ou seja, professores, alunos, família e sociedade. Estes “processos” referidos anteriormente ajudam a que seja alcançado um sucesso escolar, que contribui para que a escola seja um local de sucesso para todos. Neste ponto, é de frisar que a escola, para alcançar este patamar, deve “não esquecer aqueles que têm dificuldades em alcançá-lo” (Moreira, 2010, p. 76) tendo o dever de “não esquecer as diferenças, antes valorizá-las e compreender que elas são enriquecedoras” (*op. cit.*, p. 76). Apesar disso, a escola deve também estar atenta ao valor que a educação tem Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito



para estes “processos” pois “O conceito de educação e de qualidade na educação tem aceções diferentes segundo os vários grupos sociais” (Sacristán, 1995, p. 67).

É o próprio Conselho Nacional da Educação que na sua recomendação de junho (CNE, 2016) refere a diversidade de funções que competem aos professores e recorda que nem só o conhecimento (transmissão e desenvolvimento), mas também a passagem dos valores próprios de cada sociedade, entre tantos outros aspetos, cabem a estes profissionais.

### **1.2. Papel do professor**

Historicamente, a profissão de professor começou a ser desempenhada por “religiosos ou leigos das mais diversas origens” (Nóvoa, 1995, p. 12) sem especialização na área do ensino. Com o passar dos séculos, foram-se desenvolvendo um conjunto de componentes que permitiram que esta profissão chegasse aos dias de hoje como sendo desempenhada por profissionais especializados em diferentes áreas da educação, com métodos de ensino próprios e com valores e normas comuns na profissão.

O professor é atualmente definido como uma “pessoa cuja profissão é dar aulas numa escola, num colégio ou numa universidade” (Porto Editora, 2003a) sendo responsável pela educação dos seus alunos na escola.

A tarefa do professor, enquanto educando dos seus alunos na escola, prende-se com a responsabilidade de formá-los não só para a vida profissional dos mesmos, mas, também, para que se tornem pessoas cultas e com responsabilidade perante a sociedade e as gerações futura. Desta forma, segundo Gomes (2004, *cit in* Morgado, 2007), o docente deve transmitir para os estudantes toda a informação que por ele é selecionada como sendo a mais pertinente, sendo que “todo o professor detém uma teoria” (Sacristán, 1986, *cit in* Teixeira, 2000, p. 45).

Todo este trabalho que deve ser desempenhado por parte dos professores tenta, para além de alcançar os objetivos referidos no parágrafo anterior, ajudar os seus educandos, juntamente com toda a estrutura escolar, a crescerem enquanto futuros adultos. Este trabalho exige “um empenhamento do professor, quer dentro da aula, quer fora dela” (Lima & Haglund, 1985, p. 117).

A profissão de professor, segundo (Morgado, 2007), é condicionada por Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito

vários fatores, sendo eles a área de formação, a realidade do contexto social da escola onde trabalha, os recursos que tem disponíveis, a sua capacidade de comunicar e a forma como se envolve nas tarefas, entre outros. No entanto, devido às constantes reformas que ocorrem na educação, “tem-se exigido dos professores uma cada vez maior diversificação de funções e uma intervenção qualificada” (Pacheco, 1995:7, *cit in* Teixeira, 2000, p. 3). Consequência de todos estes fatores, o professor vai adquirindo um estilo de ensinar próprio e desenhando o seu percurso enquanto profissional.

A não informação do docente para os problemas que existem na escola onde vai começar a exercer a profissão, ou o não conhecimento dos contextos sociais dos alunos, dificulta a ação do mesmo como educador, uma vez que não se preparou para certas situações previsíveis e comuns. Para além disto, segundo Fernandes (1990), o conhecimento dos contextos dos alunos evita os insucessos e fracassos dos mesmos. Isto implica um grande esforço em “aspetos sociais, psicológicos e pedagógicos” (Lima & Haglund, 1985, p. 118) sendo necessário o incentivo de “uma maior identificação pessoal dos professores com o local de trabalho” (Noffke, 1992, *cit in* Nóvoa, 1995, p. 22).

A este profissional da área da educação “hoje pede-se nada menos do que o exercício com autonomia e responsabilidade da sua função de especialista nos processos de ensino-aprendizagem” (Morgado, 2007, p. 64). No entanto, “o excesso de responsabilidade e insegurança em que vivem” (Morgado, 2007, p. 61) leva a que os mesmos aceitem condições que lhes proporcionam uma certa segurança enquanto docentes. Porém, estas condições, por vezes, condicionam o trabalho que pode ser feito, assim como a resposta às necessidades de cada aluno. Este processo, segundo Morgado (2007), leva a que seja gerada uma insatisfação enquanto profissional conduzindo ao isolamento destes profissionais e, posteriormente, à passagem das culpas para fatores externos (alunos, colegas, funcionamento da escola...).

Machado, Soares, Ferreira, & Gouveia (2012) afirma que a satisfação no trabalho, que inclui dimensões intrínsecas como extrínsecas, é um fator importante para a revitalização da motivação dos professores e para que os mesmos mantenham vivo o seu entusiasmo pelo ensino. Desta forma, todos os pontos que se encontrem a correr mal neste processo de educar (indisciplina, falta de interesse dos alunos, absentismo...) prejudicam não só

a estrutura escolar enquanto instituição, mas também todos os seus integrantes (professores, alunos, funcionários).

Normalmente, “o professor tem tendência a remeter a culpa da inadaptação, do insucesso e do fracasso, a agentes exteriores à sua pessoa, de maneira particular à criança” (Fernandes, 1990, p. 37) adotando teorias implícitas que levam a uma garantia “da identidade pessoal e da estabilidade do autoconceito” (Rodrigo, 1993:24, *cit in* Teixeira, 2000, p. 40). No entanto, o professor, para alcançar melhores resultados por parte dos seus educandos, não deve “facilitar o caminho aos alunos no sentido de se construírem alunos críticos” (Lima & Haglund, 1985, p. 129). Esta ajuda poderá ser útil na situação de sala de aula, mas dificultará a relação com o mundo exterior, uma vez que os estímulos extrínsecos a este contexto não são de fácil controlo.

O papel dos professores, para além de todos os anteriormente referidos, é enquadrado pela sociedade em “duas dimensões principais: as perceções que gravitam no imaginário social sobre a educação e a escola e as representações que cada pessoa constrói” (Morgado, 2007, p. 58) acerca desta profissão.

### **1.3. Representações sociais**

Durante a interação que o indivíduo tem com o meio envolvente, vai formando impressões sobre as pessoas que surgem ao longo do seu dia-a-dia. Estas impressões consistem numa organização da informação sobre uma pessoa que vai ser associada a uma certa categoria significativa para o indivíduo. Esta categoria consiste num conjunto de características retiradas da pessoa em questão que, através desta informação, permite que o indivíduo faça inferências, tomadas como certas pelo mesmo, sobre os comportamentos e pensamentos da pessoa em questão.

De forma denominar a regulação da “nossa relação com os outros” e a orientação do “nosso comportamento” (Cabecinhas, 2009, p. 4), Moscovici em 1961 criou o conceito de Representações Sociais (RS). Moscovici (1981, *cit in* Vala, 2013) definiu as Representações Sociais como um “conjunto de conceitos, preposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual” que “vêm constituir a nossa realidade” (Moscovici, 2000; Foster, 2003a, *cit in* Howarth, 2006, p. 69).

Para além da definição dada por Moscovici, foram surgindo ao longo do tempo diversos autores que se interessaram pelo tema e foram atribuindo

significado a este conceito. Jodelet (1989, *cit in* Vala, 2013, p. 458) definiu as Representações Sociais como uma “modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Mais tarde referiu que estas representações são algo concreto da vida social em que se interligam as “imagens que condensam diversos significados e ajudam as pessoas a interpretar o que acontece; categorias que servem para classificar circunstâncias, acontecimentos e pessoas, teorias que permitem estabelecer factos sobre os outros” (Jodelet, 1991, *cit in* Howarth, 2006, p. 67). Posteriormente, Jodelet (2001, *cit in* Bertollo-Nardi *et al*, 2014, p. 79) voltou a dar uma definição do que são Representações Sociais afirmando que são “fenómenos complexos que se encontram em contínua ação na vida social, organizados enquanto saberes do senso comum que atuam sobre a realidade” de forma a interpretar a mesma com as características que tem.

Para além dos dois autores referidos anteriormente, as representações sociais são definidas por Potter (1996a, *cit in* Howarth, 2006, p. 72) como sendo “Caminhos para perceber o mundo que influencia a ação, mas não são parte da ação”. Philogène & Deaux (2001, *cit in* Howarth, 2006, p. 68) referem que são “Algo que fazemos para compreender o mundo em que vivemos e convertemos estas representações sociais em realidades individuais”.

Vala (2004, *cit in* Vala, 2013, p. 457) menciona que “Os indivíduos não se limitam a receber e processar informação, são também construtores de significados e teorizam a realidade social” sendo nesta posição que Moscovici desenvolveu a Teoria das Representações Sociais, de que estas são uma construção e não uma reprodução.

Nas Representações Sociais existem três critérios distinguidos por Vala (2000, *cit in* Vala, 2013) sendo estes: (1) critério quantitativo; (2) critério genético, e (3) critério da funcionalidade. O primeiro critério mencionado refere-se ao facto de as Representações sociais serem partilhadas por um conjunto de indivíduos. Por sua vez, o segundo critério diz respeito ao facto de serem o produto das interações e fenómenos que ocorrem no interior de um grupo social. O terceiro e último critério indica a importância da existência destas representações, ou seja, que estas permitem dar significado às relações sociais, resolvem problemas e orientam as comunicações e os comportamentos.

Com a criação da Teoria das Representações Sociais, Moscovici (1988, *cit in* Vala, 2013; Cabecinhas, 2009) vai distinguir três tipos de Representações Sociais: (1) hegemónicas; (2) emancipadas, e (3) polémicas. As Representações Sociais hegemónicas referem-se à forma de entendimento e significado que estrutura o grupo. As emancipadas refletem a cooperação existente entre grupos. As polémicas transmitem os pontos de vista exclusivos que um grupo tem sobre determinado objeto.

As “pessoas e grupos não são receptores passivos, mas repensam e recriam as *RS* à medida que as compartilham” (Moscovici, 2010, *cit in* Bertollo-Nardi, *et al*, 2014, p. 91) sendo que, como afirmou Moloney & Walker (2002, *cit in* Howarth, 2006, p. 77), há sempre uma possibilidade de “reinterpretar, reavaliar e debater as representações sociais”. Estas afirmações permitem afirmar que as Representações Sociais não são estáticas, estando em constante mudança, como é afirmado por diversos autores.

“As representações sociais cumprem a função de tornar familiar o que era não familiar” (Castro, 2002, p. 953) por isso Moscovici (1961, *cit in* Vala, 2013; Cabecinhas, 2009; Spink, 1993) focou-se na formação das representações recorrendo à utilização de dois conceitos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação refere-se à forma como os elementos das Representações Sociais se organizam e o percurso que os mesmos fazem até que façam parte da realidade. Por sua vez, a ancoragem precede a objetivação quando existe uma construção ou tratamento da informação recebida tendo como referência um objeto que já é conhecido pelo indivíduo. Se a ancoragem for posterior ao processo de objetivação, vai fazer com que as Representações Sociais que já estão constituídas sofram alterações.

Abric (2000, *cit in* Munhoz, 2010, p. 147; Bertollo-Nardi, *et al*, 2014, p. 80) afirma que a “representação é constituída de um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes em relação a um dado objeto social” sendo visível o seu interesse pelo estudo da constituição das Representações Sociais, onde destacou a existência de dois sistemas: central e periférico. O sistema central é determinado pelas condições sociais, históricas e ideológicas do grupo, sendo estável e resistente à mudança. O sistema periférico é aquele que regula e adapta o sistema central à situação do momento, modelando o indivíduo ao presente.

Doise (1976-84, *cit in* Cabecinhas, 2009) afirma que as Representações

Sociais têm um papel fundamental nas relações entre grupos pois exercem três funções: seleção, justificação e antecipação. A seleção permite escolher os conteúdos importantes para a relação dos grupos. Por sua vez, a justificação diz respeito à imagem que se tem de outro grupo e que justifica os comportamentos que se tem perante o mesmo. A antecipação corresponde à influência que as representações exercem no desenvolvimento das relações intergrupais. Por isso, pode-se afirmar que “Enquanto sistemas de interpretação, as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento” (Cabecinhas, 2009, p. 4).

## II - Objetivos

De acordo com Howarth (2006) Moscovici afirmou que a teoria das representações sociais ajuda a esclarecer as relações existentes entre a psicologia individual, a sociedade e a cultura. Estas representações orientam, por isso, as relações existentes entre os diretores, professores e alunos de uma escola, assim como as percepções dos mesmos sobre esta instituição (Acosta, 2005).

Como é referido por Leite & Fernandes (2010) tem-se atribuído aos professores um papel fundamental na mudança educacional e curricular, sendo que “a classe docente deve ser constituída por profissionais reflexivos, ou racionais capazes de interpretar e decidir permanentemente num contexto complexo” (Ferro, 2001, p. 6), tendo estes de conseguir exercer o seu importante papel de educadores independentemente do contexto escolar em que o fazem.

Posto isto, o presente estudo teve como objetivo principal investigar se podemos encontrar alguma relação entre as representações sociais que os professores têm da escola como instituição e o autoconceito e satisfação com a vida destes sujeitos.

Outro objetivo foi verificar se as concepções implícitas dos professores (construtivistas-relacionais ou tradicionais) se relacionam com a disciplina lecionada pelos professores uma vez que, “as representações dos professores acerca da ciência “têm influência não só no que ensinam, mas também no como ensinam as disciplinas científicas curriculares”” (Praia e Cachapuz, 1998, *cit in* Teixeira, 2000, p. 157).

É expectável que se encontre uma relação de proporcionalidade direta entre estes fatores, ou seja, quanto maior for o autoconceito e a satisfação com a vida dos professores mais parâmetros positivos serão assinalados em relação às representações sociais que têm sobre a escola. Esta hipótese deve-se ao facto da importância que a vida profissional tem no indivíduo, sendo que através das representações sociais conhecemos as “maneiras pelos quais os professores estabelecem, no quotidiano da sala de aula, relações com seus alunos e da influência dessas relações no processo educativo...” (Ribeiro, Jutras, & Louis, 2005, p. 33).

Desta forma, as hipóteses deste estudo são as seguintes:

Hipótese 1: Os professores que obtêm valores altos no instrumento ICAC, assinalam mais representações positivas sobre a escola;

Hipótese 2: Quanto maior for a satisfação com a vida dos professores, mais representações positivas serão assinaladas;

Hipótese 3: Os professores que lecionam disciplinas da área das ciências (p.e., matemática) obtêm resultados construtivistas-relacional no questionário das concepções implícitas.

Hipótese 4: Os professores que lecionam disciplinas da área das ciências têm maior satisfação com a vida.

Estas duas últimas hipóteses devem-se às nossas próprias representações sociais considerando a forma como a área das ciências é vista socialmente em comparação com a área das letras ou humanidades, sendo que a primeira é vista pela sociedade como mais “útil” e como aquela que, por isso, garantirá dá mais sucesso a nível pessoal e profissional.

Em relação à abordagem qualitativa, a partir dos dados recolhidos junto das docentes envolvidas na formação inicial de professores, os objetivos da recolha e análise de dados prendem-se com uma questão subjacente à elaboração do projeto de trabalho desta dissertação, no sentido em que gostaríamos de perceber até que ponto essa formação inicial é concordante com os objetivos gerais e as recomendações de ação pedagógica e didática a que os professores no ativo devem saber dar resposta. Em suma, pretende-se saber quais são as estratégias pedagógicas e quais os temas fundamentais da formação inicial de professores de acordo com a perspetiva das participantes, bem como com que dificuldades se deparam e que visão geral têm acerca da educação.



### III - Metodologia

A metodologia escolhida para a realização deste estudo foi a forma mista, ou seja, realizar uma análise quantitativa e qualitativa.

Tanto para a análise quantitativa como para o estudo qualitativo, a amostra foi escolhida por conveniência, ou seja, retirou-se da população uma amostra que estava facilmente acessível. Esta acessibilidade deveu-se à facilidade e disponibilidade apresentada pelos diretores das escolas básicas do concelho da Póvoa de Varzim e à proximidade com os docentes universitários que participaram no estudo qualitativo.

De um universo de 150 professores a quem se tentou fazer chegar o material de recolha de dados, o grupo participante foi constituído finalmente, por 55 professores de três escolas básicas do concelho da Póvoa de Varzim (Escola E. B. 2/3 de Beiriz, Escola E. B. 2/3 de Rates e Escola E. B. 2/3 Cego do Maio).

Em todas as escolas os questionários foram entregues aos seus diretores que posteriormente os distribuíram pelos professores, sendo que na Escola E. B. 2/3 Cego do Maio apenas foi possível a entrega dos questionários aos diretores de turma. Seguidamente foi marcada uma data para entrega dos mesmos (cerca de um mês depois da receção dos questionários por parte dos professores) sendo depois prolongada.

Lembramos que Tabachnick & Zeichner (1988, *cit in* Teixeira, 2000, p. 39) afirmam que “O pensamento do professor (...) não é apenas resultado de uma história pessoal e de um estado psicológico do indivíduo”, mas também da interação do mesmo com os apoios e obstáculos da organização.

Desta forma, o questionário utilizado para a realização do estudo (Anexo A) é constituído por vários instrumentos de avaliação, sendo eles:

- (1) Dados sociodemográficos;
- (2) Breve questionário de autorresposta;
- (3) ICAC (Inventário Clínico de Auto-Conceito);
- (4) SWLS (Escala de Satisfação com a Vida);
- (5) Questionário sobre as concepções implícitas dos professores.

Cada instrumento será explicado mais pormenorizadamente a seguir, sendo que a utilização dos mesmos permite identificar a relação existente entre os professores e a escola, assim como, o estado psicológico de cada indivíduo. Tal como afirma Combs (1992, *cit in* Ferro, 2001, p. 16) “Talvez a única causa

importante para o sucesso ou falhanço educacional de uma pessoa tenha a ver com aquilo que ela acredita acerca de si mesma”.

Após a obtenção de todos os questionários preenchidos, procedeu-se à análise qualitativa recorrendo-se ao uso de entrevistas estruturadas (Anexo B) que foram realizadas a professores que ensinam quem ensina, ou seja, aos formadores de professores. Esta análise teve como objetivo principal a reflexão sobre os instrumentos utilizados na análise quantitativa, assim como perceber as semelhanças e/ou diferenças entre os dois grupos das diferentes análises em relação ao tema em estudo. O tamanho desta amostra é de 4 professoras (uma professora da Universidade do Porto com mais de 10 anos de trabalho na formação de professores, mas menos de 20; uma professora da Universidade de Coimbra com mais de 5 anos de trabalho nesta área, mas menos de 10; duas professoras que tiveram entre 10 a 20 anos de trabalho na Universidade de Coimbra e que, entretanto, se afastaram do ensino superior, mas não do ensino).

### **3.1. Dados sociodemográficos e breve questionário de autorresposta**

A primeira parte do questionário corresponde à contextualização social, demográfica e profissional dos professores, juntamente com instrumentos de autorresposta acerca das representações sociais da escola.

Nos dados pessoais procurou-se saber se a pessoa inquirida tem indivíduos maiores de idade a depender de si porque se este fator for positivo pode levar a que a satisfação com a vida do indivíduo seja afetada.

Em relação aos dados profissionais procurou-se, sobretudo, saber a situação profissional do professor (Quadro de Escola/Agrupamento, Quadro de Zona Pedagógica, Contrato), perceber se o seu local de residência é longe ou perto da escola em que exerce a sua profissão (podendo este fator afetar a satisfação com a vida) e compreender se aquela profissão foi ou não escolhida por si independentemente de outros fatores externos.

Nos instrumentos de autorresposta sobre as representações sociais tentou perceber-se como cada professor via a sua profissão em termos de vantagens e dificuldades identificadas por si, assim como as dificuldades que sentia na escola onde exerce a profissão atualmente.

Para além desta identificação destes fatores, colocou-se uma tabela

onde teriam de ser selecionadas dez palavras que representassem a escola atual (permitindo a colocação de outras palavras que não estivessem presentes no quadro). Esta associação de palavras em relação à ideia do que é a escola permitem perceber se as representações sociais do inquirido são positivas ou negativas, sendo que se na maioria forem selecionadas as palavras como “Organização”, “Presente”, “Oportunidades”, “Integração”, “Preventiva”, “Confiança”, “Multiculturalidade” e “Igualdade” as representações sociais são descritas como positivas, caso tenham sido selecionadas na maioria as palavras como “Hierarquia”, “Burocracia”, “Conservadora”, “Insucesso”, “Problemas”, “Conflito”, “Polémica” e “Desajustada” as representações sociais serão identificadas como negativas.

### **3.2. Inventário Clínico de Auto-Conceito**

O Inventário Clínico de Auto-Conceito (ICAC) tem como objetivo medir a forma como o indivíduo é habitualmente em relação aos seus “aspectos emocionais e sociais do auto-conceito” (Serra, 1995, p. 151) e não o estado em que temporariamente se encontra.

Este inventário de autorrelato foi criado por Adriano Vaz Serra em 1985 sendo originariamente português. É constituído por um conjunto de 20 questões com escala de resposta de tipo Likert de 5 pontos (1 – Não concordo, 5 – Concordo MUITÍSSIMO). Nesta escala existem três itens (item 3, 12 e 18) com pontuações invertidas devido à sua formulação ser negativa

A pontuação total mínima deste instrumento é de 20 pontos e a máxima 100 pontos, sendo que quanto maior for o valor da pontuação, mais favorável é o autoconceito.

Este inventário permite que a interpretação dos seus resultados, para além do valor total, seja feita em quatro fatores: (1) Aceitação/Rejeição social; (2) Autoeficácia; (3) Maturidade Psicológica, e (4) Impulsividade-atividade.

O autoconceito é importante pois “influencia o modo como o indivíduo se percebe a si próprio e ao mundo à sua volta” (Serra, 1995, p. 153).

### **3.3. Escala de Satisfação com a Vida**

A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) foi estruturada por Diener *et. al.* (1985, *cit in* Seco, 2000) e validada pela primeira vez em Portugal por Neto *et. al.* (1990, *cit in* Simões, 1992), sendo que foi validade para portugueses

Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito

por Simões em 1992.

Este instrumento apesar de ser constituído por apenas 5 itens tem boas propriedades psicométricas (Diener, 2000, *cit in* Seco, 2000). Os itens são todos formulados no sentido positivo, sendo a escala de resposta de tipo Likert de 5 pontos (1 – Discordo muito, 5 – Concordo muito), a sua pontuação total varia entre 5 e 35 pontos.

Esta escala permite “avaliar o juízo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida, de acordo com critérios estabelecidos por si e não em função de padrões impostos externamente” (Seco, 2000, p. 288).

### **3.4. Questionário sobre as concepções implícitas dos professores**

Como refere Ferro (2001, p.26) “todos/as professores e professoras sustentam concepções acerca do mundo, da escola, do sistema, dos/as alunos/as, das disciplinas, do currículo” que, segundo a mesma autora, quando estas se interligam influenciam a prática destes sujeitos dentro e fora da sala de aula.

O Questionário sobre as concepções implícitas dos professores foi criado por Abreu, Espírito-Santo, Ferro e Teixeira (2000) e após a validação do mesmo foi utilizado no desenvolvimento de três dissertações de mestrado de em Psicologia Pedagógica.

O objetivo principal deste questionário foi a recolha de “os pontos de vista dos professores a partir dos quais fosse possível inferir o grau de adesão destes profissionais a concepções implícitas acerca do ensino-aprendizagem e da ciência” (Teixeira, 2000, p.103).

A utilização deste questionário no presente estudo deveu-se à verificação da relação existente entre as vantagens e desvantagens apresentadas pelos professores e os constructos dos mesmos em relação ao ensino, que são avaliados por este instrumento, assim como, verificar a relação entre as disciplinas lecionadas pelos professores e os seus constructos.

O Questionário sobre as concepções implícitas dos professores é de autorresposta e constituído por um Questionário Principal (QP) e por um Breve Questionário Complementar (BQC).

O QP é composto por um conjunto de doze subescalas constituídas por seis itens cada, sendo que a escala de resposta é do tipo Likert de 7 pontos (1 – Discordo totalmente; 7 – Concordo totalmente). A cada subescala

Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito

corresponde “um tema-constructo diferente” (Teixeira, 2000, p. 103) estando este indicado antes de cada conjunto de seis itens (p.e. motivação, ciência...).

No total o QP tem 72 itens, sendo que metade deles (36) representam constructos tradicionais e a outra metade (36) representam constructos construtivistas-relacionais, sendo estas “as duas grandes dimensões do Questionário (como variáveis-alvo)” (Teixeira, 2000, p. 104). Esta divisão dos constructos é feita simetricamente em cada subescala, ou seja, em cada subescala existem três itens correspondentes ao constructo tradicional e os outros três itens correspondem ao constructo construtivista-relacional, sendo que cada um dos constructos, no máximo, poderia ter 252 pontos.

O BQC é composto por “4 questões de resposta em escala discreta de 7 pontos (tipo Likert) e 2 questões de resposta de escolha em dupla alternativa” (Teixeira, 2000, p. 107). Este questionário é formado por itens que sugerem intenções de ação, avaliando os mesmos dois constructos que o QP, e destinou-se “à validação externa da dupla dimensão de concepções inerente ao Questionário Principal” (Teixeira, 2000, p. 107).

### **3.5. Guião da entrevista**

A entrevista é um momento de encontro entre entrevistador (ou investigador) e o entrevistado. No caso deste trabalho, esse “encontro” teve de acontecer através de suportes eletrónicos: o computador (por e-mail) e o telefone (com esclarecimentos por conversa telefónica) de modo a abreviar o tempo entre marcação de encontro, encontro efetivo e recolha de dados. Foram enviadas as mensagens por correio eletrónico para os endereços de seis professoras envolvidas ou anteriormente envolvidas na formação inicial de professores (cinco da Universidade de Coimbra e uma da Universidade do Porto), sendo que destas conseguiu-se a participação de 4 professoras.

O guião é constituído por 10 perguntas abertas que procuram conhecer qual a razão do envolvimento destas participantes na formação inicial de professores até aos temas que julgam mais ou menos adequados, àqueles que serão os objetivos maiores dessa formação.

As respostas foram obtidas na forma escrita, no retorno das mensagens endereçadas e, dos esclarecimentos verbais (por telefone), foram tomadas notas para que pudessem acrescentar-se para a análise posterior.

## IV - Resultados

### 4.1. Quantitativos

Após a criação da base de dados com todas as informações necessárias para realizar o estudo em questão, obteve-se alguns resultados que permitem apontar conclusões importantes.

No total da amostra recolhida (55 indivíduos) 27.3% dos inquiridos (15) são do género masculino e 72.7% (40) são do género feminino, mostrando que existe uma diferença relativamente grande no género da amostra. Pode-se referir que, de certa forma, a amostra replica a realidade uma vez que continua a haver mais professoras do que professores nos diversos níveis de escolaridade.

Desta amostra, 70.9% dos sujeitos não têm adultos dependentes de si, 78.2% escolheram ser professores pois era o que pensavam vir a gostar de fazer, tornando esta a profissão que realmente queriam exercer. Em relação à situação profissional, a maioria (47.3%) encontra-se em Quadros de Escola/Agrupamento, 18.2% em Quadros de Zona Pedagógica e 10.9% são professores contratados. No que diz respeito ao concelho de residência, 41.8% exerce a sua profissão no concelho onde reside, 27.3% reside longe do concelho onde exerce a profissão (mais de 30 km de distância) e 20% mora no concelho vizinho a onde se encontra a escola onde exerce a profissão.

Em relação ao resultado obtido nas respostas relativamente ao Questionário sobre as conceções implícitas dos professores, verificou-se que 54 dos inquiridos (98.181%) apresentam conceções implícitas do tipo construtivista, sendo que apenas um dos inquiridos teve um resultado do tipo tradicional. Para verificar se existe uma relação entre os tipos de conceções implícitas (tradicionais ou construtivistas) e o tipo de disciplinas que os professores indicaram lecionar (científicas ou letras) recorreu-se ao uso do teste de Qui-Quadrado pois trata-se de uma comparação entre duas variáveis nominais independentes. Nesta análise verificou-se que foram validados apenas 50 casos, devido à existência de 5 *missings*, sendo que deste total 49 dos indivíduos obtiveram resultados construtivistas e apenas um caso apresentou conceções tradicionais. Nos casos que resultaram de conceções construtivistas observou-se uma distribuição de quase 50% pelas disciplinas (24 indivíduos referiram lecionar disciplinas científicas e 25 disciplinas de

letras). Após a utilização do teste de Qui-Quadrado (representado na Tabela 1) recorreremos à análise do Teste de Fisher devido à percentagem das células da tabela de contingência ter uma frequência esperada de mais de 20%. Desta forma, verifica-se que não existe uma associação significativa entre os resultados obtidos no questionário das conceções implícitas e as disciplinas lecionadas ( $p > .05$ ).

**Tabela 1 - Teste do Qui-Quadrado das variáveis “Conceções implícitas” e “Disciplinas”**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,942 <sup>a</sup>	1	,332		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	1,327	1	,249		
Fisher's Exact Test				1,000	,520
Linear-by-Linear Association	,923	1	,337		
N of Valid Cases	50				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

b. Computed only for a 2x2 table

No que diz respeito à verificação da existência de relação entre o tipo de disciplinas lecionadas e o valor obtido na SWLS, utilizou-se o teste do Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial uma vez que das duas variáveis independentes, uma é intervalar (“Satisfação com a vida”) e a outra é nominal (“Disciplinas”). Através dos valores obtidos verifica-se que a correlação de *Pearson* tem um valor negativo  $r_{pb} = -.187$  (como observado na Tabela 2) indicando que os valores mais altos da variável “Satisfação com a vida” estão associados aos valores mais baixos da variável “Disciplinas”, ou seja, às disciplinas científicas. No entanto, o valor da probabilidade é de .193 ( $p > .05$ ) verificando-se que esta associação entre variáveis não é estatisticamente significativa.

**Tabela 2 - Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial das variáveis “Disciplinas” e “Satisfação com a vida”**

		Disciplinas	Satisfação com a vida
Disciplinas	Pearson Correlation	1	-,187
	Sig. (2-tailed)		,193
	N	50	50
Satisfação com a vida	Pearson Correlation	-,187	1
	Sig. (2-tailed)	,193	
	N	50	55

Posteriormente, verificou-se a existência ou não de correlação entre os valores obtidos na SWLS e o valor das representações sociais apontadas pelos professores sobre a escola (negativas ou positivas) sendo que o total dos sujeitos foi de 54 devido à existência de um *missing*. Aplicou-se o teste do Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial pois das duas variáveis independentes, a variável “Satisfação com a vida” é intervalar e a variável “Representações Escola” é nominal. Os resultados obtidos estão representados na Tabela 3 onde se pode verificar que o valor da correlação de *Pearson* é  $r_{pb} = .263$ , ou seja, é um valor positivo. Este efeito aponta que aos valores mais altos da variável “Satisfação com a vida” estão associados os valores mais altos da variável “Representação Escola”, ou seja, às representações positivas. Porém, não há uma clara associação das variáveis uma vez que o valor da probabilidade é de  $.054$  ( $p > .05$ ), sendo este resultado marginalmente significativo.

**Tabela 3 - Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial das variáveis "Representações Escola" e "Satisfação com a vida"**

		Representações_Escola	Satisfação com a vida
Representações_Escola	Pearson Correlation	1	,263
	Sig. (2-tailed)		,054
	N	54	54
Satisfação com a vida	Pearson Correlation	,263	1
	Sig. (2-tailed)	,054	
	N	54	55

Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito



Para além da comparação da variável “Representações Escola” com o valor obtido na SWLS, procedeu-se à sua comparação com os quatro fatores do ICAC assim como com o valor total deste inventário. A análise de todas estas variáveis independentes com a variável “Representações Escola” foi realizada, uma a uma, através do teste do Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial pois os fatores do ICAC, assim como o seu total são variáveis intervalares e a variável “Representações Escola” é nominal. Nesta análise o número total de casos é de 49 indivíduos, devido à existência de 6 *missings*, sendo que 31 dos sujeitos (63,27%) apresentam representações sociais da escola positivas e os restantes 18 apresentam representações negativas.

Como se pode verificar na Tabela 4, no fator “Aceitação/Rejeição social” o valor da correlação de *Pearson* é  $r_{pb} = .356$ , ou seja, é um valor positivo o que nos indica que aos valores mais altos do fator 1 (traduzidos numa maior aceitação), correspondem valores mais altos da variável “Representação Escola”, sendo estes as representações positivas. Esta relação é estatisticamente significativa uma vez que  $p = .008$ , ou seja,  $p < .05$ .

**Tabela 4 - Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial das variáveis "Representações Escola" e "Aceitação/Rejeição social"**

		Representações_Escola	Aceitação/Rejeição social
Representações_Escola	Pearson	1	,356**
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		,008
	N	54	54
Aceitação	Pearson	,356**	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	,008	
	N	54	55

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

No que diz respeito ao fator 2, pode-se verificar que o valor da correlação de *Pearson* é  $r_{pb} = .077$  (Tabela 5), o que nos indica que aos valores mais altos da Autoeficácia, correspondem valores mais altos da variável

Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito

“Representação Escola”, as representações positivas. No entanto, não existe uma associação das variáveis, pois  $p = .581$ , sendo muito superior a 0.05.

**Tabela 5 - Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial das variáveis "Representações Escola" e "Autoeficácia"**

		Representações_Escola	Autoeficácia
Representações_Escola	Pearson	1	,077
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
Autoeficácia	Pearson	,077	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		

No fator da Maturidade Psicológica podemos observar que existe uma correlação negativa entre as variáveis uma vez que  $r_{pb} = -.032$  (

Tabela 6), indicando que os resultados mais altos neste fator estão associados aos valores mais baixos da variável “Representações Escola”, sendo eles os negativos. Porém, através do valor da probabilidade  $p = .816$ , que é mais elevado que 0.05, verifica-se que não existe esta associação das variáveis.

**Tabela 6 - Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial das variáveis "Representações Escola" e "Maturidade Psicológica"**

		Representações_Escola	Maturidade Psicológica
Representações_Escola	Pearson	1	-,032
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		
Maturidade Psicológica	Pearson	-,032	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		
	N		

Os resultados obtidos no fator 4 estão representados na Tabela 7 onde se pode verificar que o valor da correlação de Pearson é  $r_{pb} = .169$ . Sendo este

valor positivo, pode indicar-nos que aos valores mais altos da Impulsividade-atividade correspondes as representações positivas, valores mais altos da variável “Representações Escola”. Devido a  $p > 0.05$  ( $p = .221$ ) verificamos que esta associação de variáveis não existe.

**Tabela 7 - Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial das variáveis "Representações Escola" e "Impulsividade-atividade"**

		Representações_Escola	Impulsividade-atividade
Representações_Escola	Pearson Correlation	1	,169
	Sig. (2-tailed)		,221
	N	54	54
Impulsividade-atividade	Pearson Correlation	,169	1
	Sig. (2-tailed)	,221	
	N	54	55

Por fim, analisando os resultados obtidos na correlação de Pearson entre as variáveis “Representações Escola” e “Total ICAC” chegamos ao valor  $r_{pb} = .220$  (Tabela 8). Apesar deste valor nos indicar que a valores mais altos do Total do ICAC correspondem as representações positivas (valor mais alto da variável “Representações Escola”), através do valor da probabilidade ( $p = .110$ ) podemos referir que esta associação não existe, pois,  $p > .05$ .

**Tabela 8 - Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial das variáveis "Representações Escola" e "Total ICAC"**

		Representações_Escola	Total ICAC
Representações_Escola	Pearson Correlation	1	,220
	Sig. (2-tailed)		,110
	N	54	54
Total ICAC	Pearson Correlation	,220	1
	Sig. (2-tailed)	,110	
	N	54	55

Por último, num processo de análise de respostas a questões de resposta livre e quase de associação de ideias, já num encaminhamento do tratamento de dados num método misto de investigação, falta referir as vantagens (da profissão) e dificuldades (na profissão e na escola) indicadas pelos professores. Em relação às vantagens (Anexo C) pode-se verificar que foram enumeradas um total de 27 vantagens diferentes. De todas as apontadas, a que foi mais referida (31 vezes) foi o “Contato com diferentes pessoas”, sendo que seguidamente foi mais indicada a “Formação dos alunos” (22 vezes) e em terceiro (21 vezes cada) a “Relação com os alunos”, “Conhecimento” e “Aprendizagem”.

Em relação às dificuldades sentidas na profissão (Anexo D) foram indicadas 49 dificuldades distintas sendo que a mais referida é a “Burocracia” (26 vezes) seguida da “Indisciplina” (25 vezes).

As dificuldades apontadas como as que sentem na escola (Anexo E) foram referidas, no total, 52 diferentes. No entanto, apesar de terem sido referidas mais três desvantagens diferentes, as mais mencionadas continuaram a ser a “Indisciplina” e a “Burocracia”. Porém, neste fator a “Indisciplina” foi mencionada 20 vezes e a “Burocracia” 17 vezes.

#### **4.2. Dados qualitativos e início da interpretação**

Para a realização da entrevista e obtenção de dados qualitativos, foram contactadas seis professoras (quatro em exercício no Ensino Superior Português – Universidade de Coimbra e Universidade do Porto – e duas anteriores docentes de disciplinas de formação inicial de professores, mas sem ligação atual a qualquer universidade portuguesa) por e-mail de modo a permitir-lhes o tempo necessário para responder às questões colocadas, sem pressão de horários ou deslocações. Uma das constatações que pode-se elaborar prendeu-se precisamente com este aspeto: a dificuldade de entrar em contato com as pessoas que queríamos auscultar justificou-se por razões semelhantes às que estiveram na origem da perda de participantes da amostra de professores dos ensinos básico e secundário: da falta de disponibilidade para assumir mais tarefas que aquelas que dizem respeito à profissão docente; das diversas tarefas extra letivas de quaisquer destes profissionais que os mantinham/mantêm em funções nas escolas ou em lides relacionadas com a preparação de aulas, avaliações ou outras formas de valorização ou renovação

de competências; aos aspetos burocráticos inerentes ou gradualmente introduzidos como ocupações incontornáveis.

Tratando-se de um número tão pequeno de participantes e por razões de garante da confidencialidade das suas respostas, a apresentação dos dados será descritiva e aglomerada, ou seja, não será indicado quem disse o quê e vamos assumir estas participações como vozes de responsáveis por um processo que culmina no envio de adultos e jovens adultos para as escolas, graduados e legalmente habilitados para exercer funções docentes nos ensinos básico e secundário do Sistema Educativo Português. Sendo estas docentes pessoas envolvidas no processo de formação inicial de professores, os seus contributos para a investigação assumem-se também como reflexões acerca dos construtos que procuramos estudar.

Todas as docentes escolheram trabalhar na formação inicial de professores, sendo que apenas uma participante referiu não ter decidido inicialmente envolver-se nesta tarefa, mas reconhece que se dedicou desde o início à “causa da educação”. Assumir a educação como “causa”, como “estratégia” ou “plano” para “contribuir para a mudança do mundo” é, aliás, uma presença no discurso de todas as participantes;

Quanto aos aspetos mais gratificantes da formação de professores, todas as professoras referem a possibilidade de “estar a trabalhar para a valorização da profissão”, “poder renovar formas de ensinar”, “ter a oportunidade de implementar diversas alternativas como metodologias de ensino mais eficazes e críticas”.

De forma crítica, avaliaram a importância de se utilizarem questionários longos (como o que aplicámos acerca das conceções de ensino e aprendizagem ou mesmo o instrumento preparado para recolher indicadores das representações sociais de escola) para estudar dimensões da vida de professores dos ensinos básico e secundário. Referiram que “os professores estão sobrecarregados com tarefas burocráticas e responder a baterias demoradas de materiais para estudos não é a melhor estratégia para lhes ‘chegar?’”, “esses materiais são cansativos e as pessoas desconfiam do seu real valor, desvalorizando, por isso, desde logo, a tarefa”.

Pensar as conceções implícitas acerca do que é ensinar, aprender, motivar, “não são questões trabalhadas diretamente na formação inicial”, “são aspetos inerentes à própria profissão e que ainda hoje se pensa que basta

dominar o conhecimento teórico de cada área para se saber como ensinar, como motivar turmas...”, “a motivação deixou de ser um assunto ‘da moda’ como há uns anos”, “os temas mais críticos, atualmente, prendem-se mais com aspetos disciplinares, quase de risco, de consumos e outros...”, “a dispersão”, “as imensas solicitações e a simultaneidade de tarefas a que parecem estar acostumados os jovens...”.

Quanto aos grupos de estudantes agora em formação inicial para, um dia, virem a ser professores de profissão, as participantes consideram que, talvez por serem em número muito menor que há 20 ou mesmo há 10 anos, “o trabalho é mais personalizado”, “as condições para o acompanhamento ou supervisão são mais adequadas às exigências futuras do estágio, por exemplo”, “muitos dos jovens estudantes que assumem a formação inicial fazem-no com grande consciência e dedicação ao trabalho”;

Embora as concepções de escola não pareçam muito positivas, são desassombradas: “é do senso comum reconhecer as escolas como locais críticos”, “qualquer problema social, encontra-se na escola, em qualquer escola...”, “os professores não são dignamente reconhecidos e valorizados pela tutela mas, por outro lado, talvez sejam mais respeitados em 2016 que no final dos anos 90 do século passado...”.

Ainda em relação às novas vagas de jovens em formação inicial para a carreira de professor “há casos de profunda entrega”, “há, como em tudo, quem só esteja ali por não saber que outra coisa fazer (...), mas desses, outro rumo há-de surgir, não resistem...”.

Em relação à questão do que poderia ser feito, ou do que falta fazer na formação inicial de professores, uma das participantes referiu a necessidade de preparar os profissionais do ensino no que diz respeito às “formas de comunicação e de exposição pública, quer em contexto de aula, quer noutros ambientes que requeiram o contato real e físico com diversos agentes como sejam alunos, colegas de trabalho, encarregados de educação...”, “a voz, treinar o bom uso da voz...”, “falta trabalhar a crítica, a capacidade de pensar, de usar pensamento crítico, sem medo...” e “às vezes, parece que falta esquecer tudo e começar como se nunca tivesse havido nada!”.

Tendo apenas encontrado participantes que trabalham na área das letras e humanidades, a questão acerca da apropriação do método de trabalho científico como ponto de partida e/ou sustentação das próprias práticas foi

ponderado de modo curioso “em História, por exemplo, podemos recorrer aos grandes momentos da Humanidade e, partindo do que é imposto pelos programas, mobilizar recursos dos estudantes quanto a formas de pensamento dedutivo e indutivo, por exemplo”, por outro lado, no que respeita à referência às políticas educativas, ainda que surjam definidas nos programas das disciplinas, “são referências essenciais... há uns anos não se tinham em conta... a incerteza como constante, no fundo, obriga-nos a procurar reformular o que é esperado por lei e o que é exequível, muitas vezes...”.

Para afirmações selecionadas anteriormente através, representadas por narrativas das participantes, apresenta-se, na Tabela 9, uma tentativa de categorização dos conteúdos em grupos de representações sociais de escola (e da profissão).

**Tabela 9 - Representações da escola nos dois momentos de investigação (M1 e M2)**

<b>Representação</b>	<b>Protocolo (M1)</b>	<b>Reflexões escritas (M2)</b>
Relação/ Interação	Contato com diferentes pessoas Autonomia	Tempo Escolha pessoal Entrega Comunicação Exposição (pessoal)
Mudança/ Formação	Formação de jovens Conhecimento Criação de saber	Tempo Renovação de métodos Métodos alternativos O Pensar, a Reflexão Noção de classe Consciência Crítica
Energia/ Criação- Construção	Aprendizagem	Multiplicidade de tarefas Dispersão Múltiplas solicitações
Problema/ Desconforto- Desagrado	Burocracia Indisciplina	Burocracia Disciplina Consumos Crítica ausente Pensar mecânico

Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito

Flávia Vilar Neto (e-mail: flavia\_neto9@hotmail.com) 2016

É perceptível que, quer se tenha em consideração a perspectiva de professores em exercício ou no ativo, quer se auscultem formadores (professores responsáveis ou com envolvimento atual ou anterior na formação inicial de professores), alguns aspetos são reportados por ambos os grupos. Pode-se verificar esta semelhança de aspetos nos fatores de Relação (p.e., contato com diferentes pessoas e realidades, re-conhecimento pessoal, empatia e dificuldade no dia-a-dia com outros indivíduos); de Formação e Mudança (p.e., a constante aprendizagem, contribuição para o crescimento e desenvolvimento dos alunos, possibilidade de treinar ou procurar novos métodos de ensino, de sugerir métodos alternativos de trabalho, promover o pensamento, oferecer momentos de pensamento crítico); no fator de uma profissão de Energia e Construção (porque é uma profissão de aprendizagem permanente, de múltiplas tarefas e treino constante de capacidade de resposta a múltiplas tarefas e/ou solicitações mas também de dispersão e dispêndio desnecessário de energias); de uma profissão sujeita a forte desgaste, a Problemas (excessiva burocracia, riscos, questões de disciplina, contato com comportamentos desviantes, consumos de tóxicos, rotina, ausência de vontade de mudança, resignação).



## V - Discussão

Terminada a análise estatística quantitativa e qualitativa e a descrição dos dados da recolha, cabe agora proceder à análise dos resultados obtidos de forma a corroborar, ou não, as hipóteses em estudo.

Começando pela primeira hipótese colocada, através dos dados obtidos podemos afirmar que o ICAC e as representações positivas assinaladas não estão associados devido ao valor da probabilidade não ser significativo. No entanto, o que se verificar na relação dos fatores deste inventário com a variável das representações é que apenas o fator da Aceitação/Rejeição social se encontra correlacionado com as representações positivas. O facto de ser este o fator o único que é estatisticamente significativo na relação positiva que estabelece com as representações sociais pode indicar que os professores que obtiveram maiores valores de Aceitação assinalaram na maioria representações sociais positivas pois sentem-se, de certa forma, aceites socialmente por trabalharem num local tão importante como é a escola e com representações tão positivas para a maioria das pessoas (lugar onde se educa e ensina).

No que diz respeito à segunda hipótese em estudo, pode-se verificar que os valores obtidos mostram uma probabilidade estatisticamente quase significativa. Neste caso, recorrendo a uma amostra maior, poder-se-á retirar conclusões mais corretas acerca desta hipótese. No entanto, neste estudo não é possível afirmar que a hipótese “Quanto maior for a satisfação com a vida dos professores, mais representações positivas serão assinaladas” é aceite.

A terceira hipótese, que relacionava as disciplinas de ciências com conceções implícitas construtivistas também é rejeitada. O que se verificou-se foi que os professores apresentam na sua grande maioria resultados construtivistas, independentemente das disciplinas que lecionam. No entanto, é de frisar que o sujeito que apresentou valores tradicionais diferenciou dois pontos do resultado construtivista, sendo que outros 6 sujeitos apresentaram resultados de conceções implícitas muito próximos um do outro. Este fator pode dever-se à importância que, socialmente, se tem dado ao apelo à criatividade e imaginação das crianças (e até da população em geral, sendo que noções de empreendedorismo e empoderamento já fazem parte do léxico nacional) e a adoção de formas diferentes de ensino. Através dos dados qualitativos também se pôde verificar a rejeição desta hipótese, uma vez que,

tal como foi referido por uma participante, partem do que é imposto pelos conteúdos programáticos e apelam ao pensamento dedutivo e indutivo dos estudantes.

Por fim, a última hipótese que relacionava a maior satisfação com a vida para os professores que lecionam as disciplinas de ciências também não é aceite. A colocação desta hipótese deveu-se ao facto de a nível social ser preferível integrar uma área científica para futuro emprego em vez de uma área de línguas, devido à ideia de uma maior probabilidade de emprego futuro. No entanto, não se verificou-se que esta hipótese fosse verdadeira, uma vez que os resultados obtidos não foram estatisticamente significativos, assim como foi referido nas entrevistas, existe grande dedicação e entrega da maioria dos futuros professores (de letras e humanidades) porque é aquilo que realmente gostam e querem fazer na vida.

Em relação aos dados quantitativos pode-se referir que houve um enviesamento por não resposta uma vez que no total foram entregues 150 questionários e devolvidos preenchidos 73 questionários (quase metade da amostra) sendo que esta perda de dados poderia permitir uma avaliação de resultados mais aproximada da realidade. No entanto, apesar de terem sido entregues 73 questionários preenchidos, apenas foi possível analisar 55 devido a inexistência de dados suficientes para integrar no estudo (demasiados *missing*).

No que diz respeito aos resultados qualitativos podemos afirmar que foi uma mais valia para o estudo ter acesso a opiniões de formadores de professores sobre os constructos em estudo. Também se verificou uma perda de duas participantes na investigação, dando enfoque à dificuldade que é o facto de os professores terem tempo e disponibilidade em envolver-se em questões que não estão diretamente relacionadas com o trabalho que fazem diariamente.

O que se pode verificar é que três das quatro professoras que responderam, referiram ter seguido por este caminho profissional porque sempre o quiseram fazer, corroborando assim os dados obtidos na análise quantitativa, justificando como quererem contribuir para uma mudança no mundo.

Tal como uma das vantagens referidas pelos professores nos questionários, também estas professoras que foram alvo da entrevista

referiram que algo de importante na profissão era o facto de terem autonomia na sua forma de ensino e com isso poder valorizar a profissão. Lembra-se que uma das dificuldades apontadas pelos professores na sua profissão era a desvalorização de que a situação de professor parece sofrer na sociedade e, nas entrevistas realizadas, também foi referido que os professores não são devidamente reconhecidos e valorizados.

Apesar do tom algo derrotado de algumas participações, no geral não nos parece que as pessoas que participaram neste estudo enfrentam a profissão com desalento, talvez se tratem de vozes em momentos de maior cansaço ou saturação com as situações profissional e de vida ou talvez se tratem mesmo de pessoas a repensar o seu próprio projeto de vida num período de maior interrogação acerca da profissão mas, no geral, a ideia muito partilhada da escola e da profissão como atravessadas por energia e possibilidades parecem-nos muito positiva.

## VI - Conclusões

“Nos últimos vinte anos, a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, na selecção e competência, para um ensino de massas” (Nóvoa, 1995, p. 193) fazendo com que o número de alunos e turmas aumentassem. Aliás, esta carga de alunos e turmas é referido por alguns professores como uma desvantagem na profissão uma vez que tem de realizar um trabalho adaptado ao nível de aprendizagem de todos os alunos, sendo eles muito diferentes uns dos outros.

É certo que “O professor, com as suas atitudes e comportamento, é susceptível de provocar uma melhoria substancial na capacidade intelectual dos seus alunos, sem modificar abertamente os seus métodos de ensino” (Fernandes, 1990, p. 40), no entanto a pressão social que existe sobre o trabalho do professor fecha-lhe portas imaginativas. Como alguns dos professores referiram neste estudo, existe muita pressão para que os alunos tenham boas notas no final do ano e nos exames sem haver uma preocupação das reais dificuldades que possam ter. A escola tem-se tornado um local onde se deixou de educar e passou-se só a ensinar aqueles que conseguem acompanhar o ritmo dos outros.

É de notar que alguns professores referiram ser vantajoso lidar com pessoas diferentes na sua profissão, mas que, no entanto, esta diferença de pessoas coloca-lhes entraves na realização do seu trabalho pois têm de encontrar um nível em que consigam tornar todos os alunos iguais (apesar das suas diferenças) para conseguirem aprender todos de igual forma, o que é referido como difícil.

Para além destes problemas, a não fixação dos professores num local, apesar de ser apontado por alguns como uma vantagem, é visto como uma dificuldade de adaptação pois todas as escolas pertencem a contextos diferentes e espera-se que um professor novo, numa escola nova, consiga desde o início desempenhar o seu trabalho de forma a todos os alunos conseguirem aprender o que lhes deve ser ensinado. Também as constantes mudanças dos programas educativos são vistas como um entrave ao trabalho destes profissionais assim como à aprendizagem dos alunos.

Porém, apesar destas dificuldades todas, os professores continuam a indicar que a escola representa algo positivo para eles e para os outros, o que na realidade é e deve continuar a ser. No entanto, como afirma Reber (1996,

*cit in* Silva, Foffatti, & Sarmiento, 2011) as representações são adquiridas por processo de aprendizagem implícito “como consequência da exposição repetida a situações de aprendizagem, culturalmente organizadas” (Silva, Foffatti, & Sarmiento, 2011, p. 292).

Além da importância que exercem as representações na nossa vida, também as crenças são importantes pois “elas nos põem diante do que para nós é a realidade. Toda nossa conduta, inclusive a intelectual, depende de qual é o sistema de nossas crenças autênticas. Nelas, vivemos, movemo-nos e somos.” (Ortega & Gasset, 1940, *cit in* Silva, Foffatti, & Sarmiento, 2011, p. 292).

Apesar das conclusões deste estudo, é de salientar que seria necessária uma amostra bastante maior para chegar a uma verificação das hipóteses e variáveis mais complementar. Contudo é de salientar que existiram limitações para além do tamanho que foi conseguido da amostra, no que diz respeito à antiguidade dos instrumentos usados para avaliação. Teria sido importante perguntar aos professores que influências tiveram os seus antigos professores para o modo como ensina e como vê a escola. Apesar de uma grande maioria ter respondido ter ido para professor porque era o que realmente queriam desde sempre, seria importante perceber se alguém da família exerceu profissão nessa área de forma a compreender a influência que pode ter surgido neste gosto. Para além destes pontos, seria relevante ter conseguido que também existissem participantes na entrevista que fossem responsáveis pela formação de professores na área das ciências de forma a explorar as respostas dadas pelos mesmos e compará-las com as obtidas.

Em futuros estudos será interessante “O que pensam as pessoas mais importantes para si da instituição Escola atual?”, pois esta pergunta poderia indicar-nos se existiria uma relação entre as representações sociais apontadas pelo sujeito e as referidas pelas pessoas mais próximas. Para além deste aspeto, seria interessante reavaliar de forma qualitativa os professores que indicaram representações sociais muito positivas e os que indicaram na maioria negativas.

Concluindo, este estudo permitiu explorar uma relação importante na vida dos professores (satisfação com a vida, autoconceito e representação social da escola) que poderia influenciar a forma como os mesmos ensinavam os seus alunos e como se sentiam socialmente.

Esta abordagem permitiu repensar a importância da distinção entre áreas de formação (nas ciências ou humanidades) pois verificou-se que, em termos de concepções construtivistas ou tradicionais do processo de ensinar e aprender, na verdade, não se detetam diferenças significativas. Este aspeto prende-se, por exemplo, com a representação social de maior valor geralmente atribuído aos saberes das ciências, mas faz-nos ponderar se, de facto, tal superioridade não será já apenas uma reminiscência. Essa possibilidade não é de inferior importância, uma vez que a discussão acerca do papel crucial das humanidades, no sentido da promoção de condições de maior treino de competências críticas, de reflexão, de atenção aos valores humanos e à dignidade parece ser mais “fácil” para quem se encontra interiorizado nesta área dos saberes.

### Bibliografia

- Acosta, S. F. (2005). *Escola: as imagens que as representações sociais revelam*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 160 pp.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Bertollo-Nardi, M., Avellar, L. Z., Silva, R. M., Trindade, Z. A., & Menandro, M. S. (2014). Representações sociais de psicólogo para jovens estudantes. *Revista CES Psicologia*, 7 (2), pp. 78-95.
- Cabecinhas, R. (2009). Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. Em M. M. Baptista, *Cultura: Metodologias e Investigação* (pp. 51-66). Lisboa: Ver o Verso Edições.
- Castro, P. (2002). Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. *Análise Social*, XXXVII (164), pp. 949-979.
- CNE (2016). A condição docente e as políticas educativas. Recomendação junho 2016. Disponível em [http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao\\_Condicao\\_Docente\\_final.pdf](http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Condicao_Docente_final.pdf)
- Fernandes, E. (1990). *O aluno e o professor na escola moderna*. Aveiro: Editora Estante.
- Ferro, M. J. (2001). *Concepções implícitas de aprendizagem e ensino de professoras e professores em formação nos cursos de licenciatura no ramo educacional da Universidade de Coimbra*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Pedagógica - Universidade de Coimbra, Coimbra. 165 pp.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45, pp. 65-86.
- Jodelet, D. (2002). Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (org.). *As representações sociais*. (17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 3, pp. 198-204.
- Lima, M. D., & Haglund, S. (1985). *Escola e mudança. O sistema educativo - a escola - a aula - o professor* (2ªEd. ed.). Porto: Editora Afrontamento.
- Machado, M. D., Soares, V. M., Ferreira, J. B., & Gouveia, O. (2012). Satisfação e Motivação no Trabalho: Um Estudo sobre os Docentes do Ensino Superior em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-1, pp. 95-108.
- Moreira, L. T. (2010). Projecto Fénix - Um projecto de inovação pedagógica: estudo avaliativo da operacionalização e do impacto no agrupamento Campo Aberto - Beiriz. Em J. Azevedo, & J. M. Alvez, *Projecto Fénix - Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de*

- construção do sucesso escolar* (pp. 55-110). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Morgado, J. C. (2007). Novo estatuto da carreira docente: Que desafios? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-1, pp. 55-75.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son publique*. Paris:PUF.
- Moscovici, S. (1989): Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Org.) *Les représentations sociales*. (62–86). Paris: PUF
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais de professores: limites e possibilidades na educação básica*. Tese de Doutoramento em Psicologia – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 360 pp.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. Em A. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M. Esteve, P. Woods, & M. H. Cavaco, *Profissão professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- Pereira, O. (2013). *Representações sociais da escola: Discurso de adolescentes com diferentes percursos escolares*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga. 144 pp.
- Porto Editora. (2003a). *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico: professor*. Obtido de Infopédia: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/professor>
- Porto Editora. (2003b). *Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico: escola*. Obtido de Infopédia: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/escola>
- Räty, H., & Snellman, L. (1998). Social Representations of Educability. *Social Psychology of Education*, 1, pp. 359-373.
- Ribeiro, M. L., Jutras, F., & Louis, R. (1º semestre de 2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, 20, pp. 31-54.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M. Esteve, P. Woods, & M. H. Cavaco, *Profissão professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra. 492 pp.
- Serra, A. V. (1995). Inventário Clínico de Auto-Conceito. *Provas psicológicas em Portugal*, I, pp. 151-163.
- Silva, Virgílio Rego (2003). *Escola, autonomia e formação: dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga*. Tese de Mestrado em Educação - Universidade do Minho, Braga. 221 pp.
- Silva, S., Foffatti, P., & Sarmiento, V. (2011). Teorias implícitas sobre o ensino e a aprendizagem. *Revista semestral da Associação brasileira de psicologia escolar educacional*, 15 (2), pp. 291-299.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida
- Representações sociais dos professores sobre a escola: impacto na satisfação com a vida e no autoconceito



- (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, pp. 503-515.
- Spink, M. J. (Julho/Setembro de 1993). O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *Cad. Saúde Públ.*, 9 (3), pp. 300-308.
- Teixeira, J. (2000). *Concepções implícitas dos professores: acerca do ensino, da aprendizagem e da ciência*. Dissertação de mestrado em Psicologia Pedagógica – Universidade de Coimbra, Coimbra. 187 pp.
- Vala, J. (2013). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. Em J. Vala, & M. B. Monteiro, *Psicologia Social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Anexo A**  
**Questionário**

CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito de uma investigação integrada na Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Flávia Vilar Neto, sob a orientação da Doutora Maria Jorge Ferro, pretende conhecer e compreender a importância ou o impacto das *representações sociais (rs)* na vida dos professores – [de acordo com a teoria, as *rs* procuram explicar fenómenos humanos a partir de uma perspetiva coletiva sem, no entanto, perder de vista a individualidade].

Por este meio, solicita-se a sua colaboração para responder ao seguinte protocolo de investigação:

- Dados Sócio Demográficos;
- Dados Pessoais;
- Dados Profissionais;
- Preenchimento de instrumentos de autorresposta (não há, portanto, respostas certas ou erradas, apenas interpretação individual).

Com este trabalho procuramos compreender quais as *representações sociais (rs)* que têm impacto na vida de professores e de que modo estas influenciam a sua satisfação com a vida (pessoal/profissional), de forma a promover a sensibilização para as questões levantadas pelo reconhecimento das próprias conceções implícitas acerca da profissão.

Garantimos o anonimato na utilização dos dados e informações recolhidas, realçando que estes serão utilizados apenas com o propósito investigativo.

Caso deseje conhecer resultados desta investigação, escreva o seu endereço de *e-mail* no espaço reservado para o efeito.

Bem-haja!

-----

Após a leitura atenta do presente Consentimento Informado, declaro que li e autorizo a utilização dos dados constantes da minha participação nesta investigação (Coloque, por favor, um visto no quadrado que a seguir se apresenta e assine este documento).

Li e aceito participar na investigação acima descrita

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

*e-mail*: \_\_\_\_\_

## DADOS SÓCIO – DEMOGRÁFICOS

Dados PessoaisSexo F  M 

Idade \_\_\_\_\_

Concelho de Residência \_\_\_\_\_

Estado civil \_\_\_\_\_

Filhos S  N  Idades: \_\_\_\_\_Maiores dependentes S  N  Grau de Parentesco \_\_\_\_\_Dados Profissionais

1. Escola/Universidade de Formação (para a profissão)

\_\_\_\_\_

2. Distrito de **entrada** na profissão

\_\_\_\_\_

3. Situação profissional

\_\_\_\_\_

4. Distrito da situação profissional **atual**

\_\_\_\_\_

5. Percurso profissional enquanto professor/a

a. De acordo com o projeto de vida inicial b. Resultado de uma deriva profissional c. Inesperado d. Implicação familiar e. Outra 

i. Explique, por favor, a opção selecionada anteriormente

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Há quanto tempo exerce esta profissão? \_\_\_\_\_

7. Disciplinas lecionadas \_\_\_\_\_

## INSTRUMENTOS DE AUTO RESPOSTA

### 1. Identifique 5 VANTAGENS especiais **da profissão** docente

---



---



---



---



---

### 2. Identifique 5 DIFICULDADES sentidas **na profissão**

---



---



---



---



---

### 3. Identifique 5 DIFICULDADES sentidas **na escola atual**

---



---



---



---



---

### 4. Na tabela que se segue, seleccione **10 palavras** ou acrescente outras que REPRESENTEM a “escola” (como instituição) atual:

Organização	Presente	Punição	Calma
Atenta	Contemporânea	União	Urbana
Identidade	Acessível	Hierarquia	Homogeneidade
Burocracia	Igualdade	Conservadora	Insucesso
Responsabilidade	Multiculturalidade	Atividades Extracurriculares	Preventiva
Problemas	Facilitadora	Confiança	Integração
Conflito	Cultura	Polémica	Valores
Companheirismo	Sucesso	Rural	Disponível
Oportunidades	Exigência	Diversidade	Crescimento
Inclusão	Ativa	Desajustada	Compreensão

Responda, de seguida, aos (3) breves instrumentos constantes deste protocolo de investigação.

Muito Obrigada!

INVENTÁRIO CLÍNICO DE AUTO-CONCEITO  
(A. VAZ SERRA, 1995)

**INSTRUÇÕES**

Todas as pessoas têm uma ideia de como são. A seguir estão expostos diversos atributos capazes de descreverem como uma pessoa é. Leia cuidadosamente cada questão e responda verdadeira, espontânea e rapidamente a cada uma delas. Ao dar a resposta considere, sobretudo, a sua maneira de ser habitual e não o seu estado de espírito de momento. Coloque uma cruz (x) no quadrado que pensa que se lhe aplica de forma mais característica.

		Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo muito	Concordo muitíssimo
1-	Sei que sou uma pessoa simpática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-	Costumo ser franco a exprimir as minhas opiniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-	Tenho por hábito desistir das minhas tarefas quando encontro dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-	No contacto com os outros costumo ser um indivíduo falador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-	Costumo ser rápido na execução das tarefas que tenho para fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-	Considero-me tolerante para com as outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-	Sou capaz de assumir uma responsabilidade até ao fim, mesmo que isso me traga consequências desagradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8-	De modo geral tenho por hábito enfrentar e resolver os meus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9-	Sou uma pessoa usualmente bem aceite pelos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-	Quando tenho uma ideia que me parece válida gosto de a pôr em prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11-	Tenho por hábito ser persistente na resolução das minhas dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12-	Não sei porquê a maioria das pessoas embirra comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13-	Quando me interrogam sobre as questões importantes conto sempre a verdade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14-	Considero-me competente naquilo que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15-	Sou uma pessoa que gosto muito de fazer o que me apetece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16-	A minha maneira de ser leva a sentir-me na vida com um razoável bem-estar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17-	Considero-me uma pessoa agradável no contacto com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18-	Quando tenho um problema que me aflige não o consigo resolver sem o auxílio dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19-	Gosto sempre de me sair bem nas coisas que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20-	Encontro sempre energia para vencer as minhas dificuldades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**SWLS**  
(Simões, 1992)

Mais abaixo, encontrará cinco frases, com que poderá concordar ou discordar. Empregue a escala de 1 a 5, à direita de cada frase. Marque uma cruz (x), dentro do quadradinho, que melhor indica a sua resposta, tendo em conta as seguintes opções:

- (1) DM = Discordo Muito**
- (2) DP = Discordo Um Pouco**
- (3) NCND = Não Concordo Nem Discordo**
- (4) CP = Concordo Um Pouco**
- (5) CM = Concordo Muito**

	DM	DP	NCNP	CP	CM
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As minhas condições de vida são muito boas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito com a minha vida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUESTIONÁRIO SOBRE: CONCEÇÕES IMPLÍCITAS DOS PROFESSORES ACERCA DE FATORES E  
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM  
(Abreu, Espírito-Santo, Ferro e Teixeira, 2000)

A – Apresentação e instruções

Este questionário insere-se numa investigação mais ampla sobre diversos aspetos do sistema educativo e o seu objetivo consiste em identificar as conceções sobre ensino e aprendizagem que são partilhadas pelos professores dos diversos níveis de escolaridade.

O questionário está organizado em torno de 12 temas, em relação a cada um dos quais é colocada uma questão. Relativamente a cada questão, são apresentadas seis afirmações que constituem possibilidades de resposta.

Como tarefa a realizar, solicita-se que exprima a sua posição assinalando o grau de concordância ou discordância em relação a cada possibilidade de resposta, utilizando para o efeito a escala de sete intervalos que se encontra à frente de cada afirmação. Cada intervalo tem um significado que se encontra explicitado na figura abaixo.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- |                           |                           |
|---------------------------|---------------------------|
| 1. Discordo totalmente    | 5. Concordo moderadamente |
| 2. Discordo muito         | 4. Indiferente            |
| 3. Discordo moderadamente | 6. Concordo muito         |
|                           | 7. Concordo totalmente    |

Relativamente a cada afirmação ou item do questionário, solicita-se que coloque uma cruz (x) no intervalo da escala que corresponde à sua própria conceção.

Uma vez que não existem respostas corretas ou incorretas, nem boas nem más respostas, exprima a sua resposta de acordo com o que pensa.

B – Corpo do questionário: questões/itens de resposta

**1. Quais lhe parecem ser as funções principais do professor?**

1.1. Transmitir os conhecimentos específicos da disciplina que leciona.	1	2	3	4	5	6	7
1.2. Contribuir para o desenvolvimento global da personalidade dos alunos.	1	2	3	4	5	6	7
1.3. Cumprir os programas das disciplinas e preparar os alunos para a avaliação.	1	2	3	4	5	6	7
1.4. Explicitar aos alunos as relações entre os objetivos formativos da disciplina e as atividades mais adequadas para os alcançar.	1	2	3	4	5	6	7
1.5. Planear as aulas e executá-las de acordo com os objetivos específicos da disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
1.6. Organizar estratégias de treino dos processos de pensar.	1	2	3	4	5	6	7



## 2. O que é, para si, ensinar?

2.1. Desenvolver nos alunos a capacidade de resolução de problemas.	1	2	3	4	5	6	7
2.2. Expor os conteúdos programáticos de forma lógica e sistemática.	1	2	3	4	5	6	7
2.3. Incentivar a assimilação e a reprodução, por cada aluno, do “saber” científico específico da sua disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
2.4. Treinar os alunos na observação e na metodologia da investigação científica.	1	2	3	4	5	6	7
2.5. Promover a autoaprendizagem e o espírito crítico.	1	2	3	4	5	6	7
2.6. Instruir, testar e classificar o rendimento dos alunos.	1	2	3	4	5	6	7

## 3. O que é, para si, aprender?

3.1. Transformar informações e conceitos anteriores em novos conhecimentos por intermédio de processos de reestruturação.	1	2	3	4	5	6	7
3.2. Assimilar e reproduzir conteúdos programáticos ministrados nas aulas.	1	2	3	4	5	6	7
3.3. Reorganizar de forma pessoal os conteúdos de cada disciplina e adquirir competências novas.	1	2	3	4	5	6	7
3.4. Captar, memorizar e saber utilizar conceitos, princípios e técnicas.	1	2	3	4	5	6	7
3.5. Treinar a integração de conceitos e práticas e ficar apto a novas situações.	1	2	3	4	5	6	7
3.6. Estudar e ficar apto a responder com sucesso nas provas de avaliação.	1	2	3	4	5	6	7

## 4. O que é, para si, avaliar?

4.1. Corrigir as respostas dadas pelos alunos aos testes e atribuir as classificações correspondentes.	1	2	3	4	5	6	7
4.2. Recolher informações sobre a evolução dos alunos de forma a aperfeiçoar tanto os processos de Ensino como os de Aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7
4.3. Seriar os alunos quanto aos conhecimentos que demonstram ter adquirido.	1	2	3	4	5	6	7
4.4. Organizar, entre o início da formação e o seu termo, tarefas destinadas a verificar se os processos de ensino e os de aprendizagem atingiram os objetivos formativos.	1	2	3	4	5	6	7
4.5. Testar a prestação dos alunos, por provas periódicas e exames finais que permitam formular um juízo sobre as capacidades intelectuais dos alunos e decidir a sua progressão.	1	2	3	4	5	6	7
4.6. Observar os processos das aprendizagens e testar a sua adequação comparativamente aos objetivos formativos.	1	2	3	4	5	6	7

## 5. Quais os objetivos formativos do sistema educativo?

5.1. Desenvolver o espírito crítico, a mentalidade científica e a capacidade autónoma de resolução de problemas.	1	2	3	4	5	6	7
5.2. Proporcionar a aquisição de conhecimentos de base úteis à subsequente atividade profissional.	1	2	3	4	5	6	7

5.3. Assegurar a transmissão cultural dos conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos.	1	2	3	4	5	6	7
5.4. Contribuir para o desenvolvimento da personalidade global dos educandos, no sentido de os tornar cidadãos esclarecidos e interventivos.	1	2	3	4	5	6	7
5.5. Propiciar vivências favorecedoras da construção pessoal de projetos de vida conscientes e flexíveis.	1	2	3	4	5	6	7
5.6. Facultar a socialização dos educandos, inculcando-lhes os valores e modelos de comportamento exigidos na vida social.	1	2	3	4	5	6	7

## 6. O que é, para si, motivar?

6.1. Clarificar objetos formativos e promover a organização de atividades adequadas para os alcançar.	1	2	3	4	5	6	7
6.2. Apresentar explicações claras e soluções logicamente consequentes para problemas que, deste modo, despertem a atenção e favoreçam a sua aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7
6.3. Criar situações didáticas em que o objetivo a atingir seja gerador de curiosidade e de esforço persistente ao longo de todo o processo de pesquisa até à sua resolução.	1	2	3	4	5	6	7
6.4. Suscitar o interesse dos alunos para as matérias a transmitir expondo-as de forma lúcida e atrativa.	1	2	3	4	5	6	7
6.5. Articular metas formativas, conteúdos e metodologias das disciplinas, enquanto processo instrumental ao serviço do desenvolvimento e da construção do saber próprio de cada aluno.	1	2	3	4	5	6	7
6.6. Despertar a atenção dos alunos e ativar o interesse pelas matérias a lecionar e a aprender.	1	2	3	4	5	6	7

## 7. O que é, para si, a memória?

7.1. Capacidade de armazenar informações adquiridas e posteriormente as reproduzir.	1	2	3	4	5	6	7
7.2. Capacidade de compreender, de conservar e utilizar informações de forma seletiva, em função do respetivo contexto e significado.	1	2	3	4	5	6	7
7.3. Capacidade de acumular, reter e evocar dados do saber específico da disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
7.4. Capacidade de organizar informações em estruturas cada vez mais complexas e disponíveis para serem utilizadas em situações problemáticas.	1	2	3	4	5	6	7
7.5. Capacidade de decorar noções e regras respeitantes a diversas disciplinas sem necessariamente compreender o seu sentido.	1	2	3	4	5	6	7
7.6. Capacidade de aprender, reter e evocar o significado e as relações entre informações e processos de resolução de problemas.	1	2	3	4	5	6	7

## 8. O que é, para si, a inteligência?

8.1. Capacidade de aperfeiçoar a compreensão de soluções problemáticas e de treinar os processos de aquisição de novos conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7
8.2. Aptidão natural para aprender e resolver problemas.	1	2	3	4	5	6	7
8.3. Capacidade intuitiva de “descobrir” soluções corretas para os problemas.	1	2	3	4	5	6	7

8.4. Potencial de desenvolvimento de processos de estruturar informações, de identificar problemas e de pesquisar a solução.	1	2	3	4	5	6	7
8.5. Processo de construção progressiva de estratégias pessoais de organização de conhecimentos úteis à ação.	1	2	3	4	5	6	7
8.6. Capacidade inata de adaptação a novas situações, moldando-se às necessidades.	1	2	3	4	5	6	7

### 9. O que é, em sua opinião, o conhecimento científico?

9.1. O resultado de ensaios de descoberta ou de construção de soluções para a resolução de problemas.	1	2	3	4	5	6	7
9.2. Uma acumulação de conhecimentos e de factos derivados da observação.	1	2	3	4	5	6	7
9.3. Conjunto ordenado e sistematizado de conceitos cuja veracidade é testada com base em critérios metodologicamente aceites e precisos.	1	2	3	4	5	6	7
9.4. Conjunto de conhecimentos de validade universal e indiscutível sobre o mundo ou sobre diversos domínios da realidade.	1	2	3	4	5	6	7
9.5. Resultado provisório de pesquisas validadas que traduzem com certa aproximação a complexidade do real.	1	2	3	4	5	6	7
9.6. Organização de princípios, noções e conceitos considerados verdadeiros que constituem “reflexo” fiel do mundo real.	1	2	3	4	5	6	7

### 10. Onde tem origem e/ou como se desenvolve o conhecimento científico?

10.1. Na observação, descrição e classificação de factos novos.	1	2	3	4	5	6	7
10.2. No equacionamento de novos problemas e na organização de tentativas para a sua resolução.	1	2	3	4	5	6	7
10.3. Na execução de múltiplas observações e experiências capazes de permitir a descoberta de novos factos.	1	2	3	4	5	6	7
10.4. Na comparação entre hipóteses diversas e na organização de um teste experimental para proceder e fundamentar a escolha de uma e o afastamento de outras.	1	2	3	4	5	6	7
10.5. Na acumulação de novos dados informativos que se acrescentam às conceções anteriormente aceites como válidas.	1	2	3	4	5	6	7
10.6. Na reflexão teórica e reconstituição do caminho percorrida na aquisição de anteriores conhecimentos.	1	2	3	4	5	6	7

### 11. Como utilizar a história do conhecimento científico?

11.1. O recurso a estes aspetos tem o seu valor formativo, pois simula as condições de emergência do próprio conhecimento científico.	1	2	3	4	5	6	7
11.2. Não é facilmente utilizável porque o programa das disciplinas não o contempla.	1	2	3	4	5	6	7
11.3. É de pouca utilidade, pois não faz parte das questões abordadas nas Provas Nacionais de Avaliação.	1	2	3	4	5	6	7
11.4. Confronta os aprendizes com situações problemáticas cuja solução pode servir de exemplo útil para a resolução de outras situações.	1	2	3	4	5	6	7
11.5. Promove a tomada de consciência da relatividade do conhecimento científico e apela à intervenção dos sujeitos no processo contínuo de aperfeiçoamento social, científico e cultural.	1	2	3	4	5	6	7

11.6. Os exemplos históricos têm um valor muito reativo, na medida em que as condições atuais são muito diferentes.	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

**12. Quais os principais benefícios que a formação psicopedagógica lhe trouxe (ou eventualmente lhe poderia trazer) para a sua atividade enquanto professor(a)?**

12.1. Contribuir para o autoconhecimento dos professores, apoiando o seu desenvolvimento pessoal e satisfação profissional.	1	2	3	4	5	6	7
12.2. Compreender os fatores e processos de desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, permitindo contribuir para o seu desenvolvimento.	1	2	3	4	5	6	7
12.3. Promover a compreensão do papel do professor como agente de desenvolvimento pessoal e social.	1	2	3	4	5	6	7
12.4. Permitir o melhor conhecimento dos alunos, nas suas fases de crescimento pessoal e de transição da pré-adolescência para a adolescência.	1	2	3	4	5	6	7
12.5. Permitir aos professores lidar com os fatores de interação na sala de aula de forma a prevenir e a superar eventuais situações problema.	1	2	3	4	5	6	7
12.6. Consciencializar os fatores psicológicos subjacentes à motivação dos alunos e à organização das suas aprendizagens escolares	1	2	3	4	5	6	7

### Breve questionário complementar

Terminado o questionário de 12 temas, solicita-se que responda, agora, às questões abaixo apresentadas, assinalando o grau de concordância ou discordância da sua posição relativamente a cada uma delas.

O ponto 1 da escala representa um grau de discordância total, o ponto 7 representa o grau de concordância total e os pontos intermédios representam graduações progressivas de concordância.

1. Se fosse Diretor da minha Escola partilhava com a Associação de Pais a organização do Projeto Educativo da Escola e as deliberações da gestão.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. As saídas da Escola para visitas de estudo são úteis ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Os diretores de turma deveriam organizar em cada turma concursos do tipo “chuva de estrelas” para descobrirem talentos que todos os alunos em diversos domínios (no desporto, na música, nas artes plásticas ou em qualquer outro domínio).

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. A autoridade do professor apoia-se no rigor da disciplina e no uso de sanções.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. Se tivesse influência na definição oficial das reformas a introduzir no sistema educativo, dava prioridade à renovação dos conteúdos dos programas das várias disciplinas, ou à renovação dos métodos de ensino?

Renovação dos conteúdos dos programas

Renovação dos métodos de ensino

6. Imagine que era responsável pela admissão de pessoal de uma grande empresa e que estava encarregado da seleção de um conjunto de candidatos recentemente saídos do ensino secundário; selecionava os candidatos pelas classificações obtidas nos exames do ensino secundário completados pelos dados de uma entrevista, ou selecionava-os pelos resultados obtidos em provas que a empresa organizava especialmente para o efeito, completados pelos dados de uma entrevista?

Médias das classificações obtidas nos exames escolares

Resultado de provas especialmente organizadas pela empresa

**FIM**

Muito grata pela sua colaboração!

## **Anexo B**

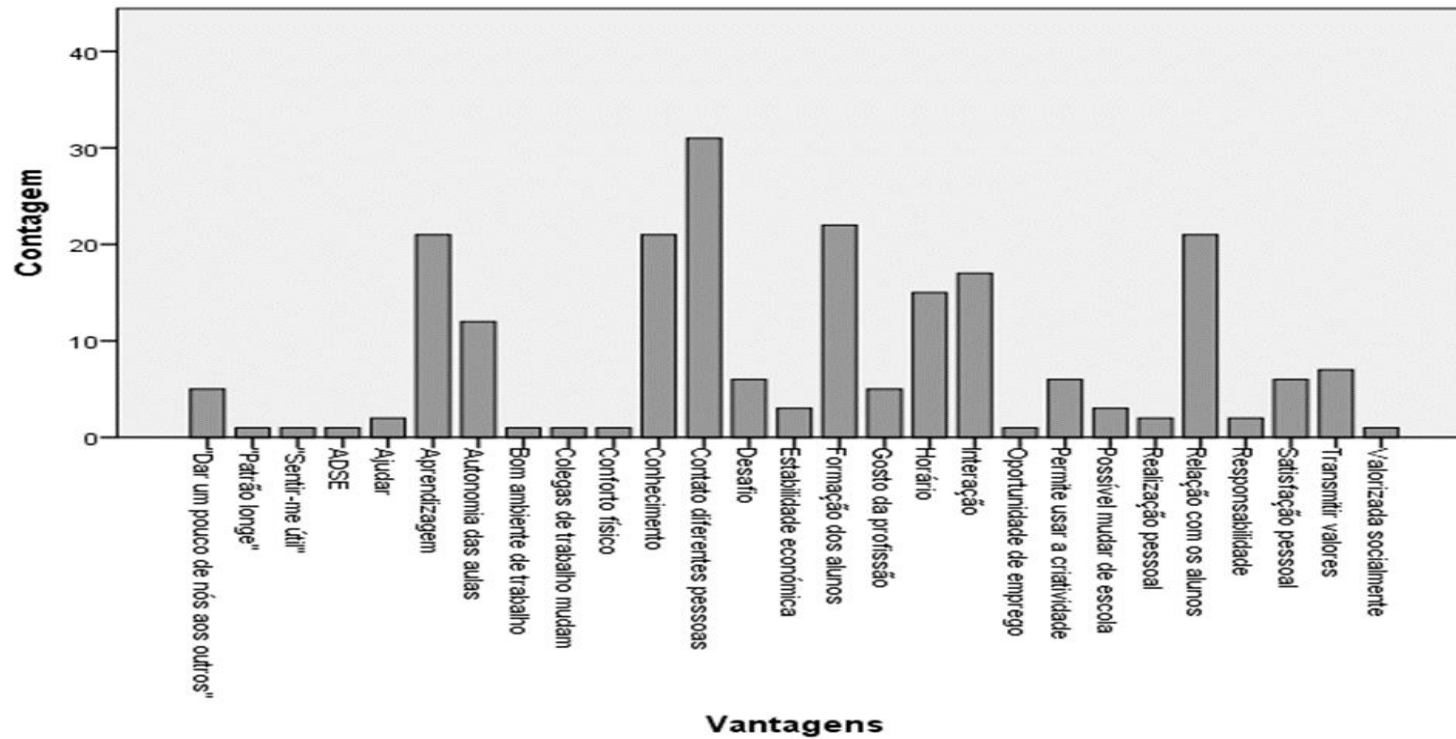
### **Guião das entrevistas**

1. Há quanto tempo (desde quando) está envolvida na formação inicial de professores? Esse envolvimento foi escolha pessoal ou deveu-se a circunstâncias de trabalho que conduziram a essas funções?
2. Na formação inicial de professores, quais os aspetos que considera mais gratificantes e quais aqueles que reconhece como menos gratificantes e/ou penosos?
3. Das disciplinas que leciona (ou em que colabora) quais os temas que julga mais adequados aos objetivos de formação de futuros professores e quais os que considera menos importantes? Porquê?
4. Da experiência que tem, como considera ser a avaliação destas disciplinas por parte dos estudantes (em termos de interesse, relevância, adequação, etc.)?
5. Os tempos (anos dos cursos em que estas disciplinas são apresentadas e a carga horária respetiva) são ajustados aos objetivos?
6. As metodologias de ensino, são as mais adequadas?
7. Abordar temas das conceções de ensino e aprendizagem, passando pela referência a aspetos como o que é/deve ser ensinar, o que é/deve ser aprender, o que é/deve ser motivação ou motivar, entre outros, parece-lhe ajustado ao que se espera que venham a ser esses futuros profissionais?
8. Referir questões ligadas aos métodos do trabalho científico ou às políticas educativas, na formação inicial independentemente da área de formação científica dos estudantes, faz-lhe sentido? Porquê ou como assim?
9. Sobre as novas gerações de estudantes na formação inicial de professores, considera que têm uma leitura otimista da escola e da sua futura carreira profissional? Porquê? Pode dar exemplos que ilustrem essa sua perspetiva?
10. O que falta ou importaria fazer?

Bem haja pela sua colaboração!

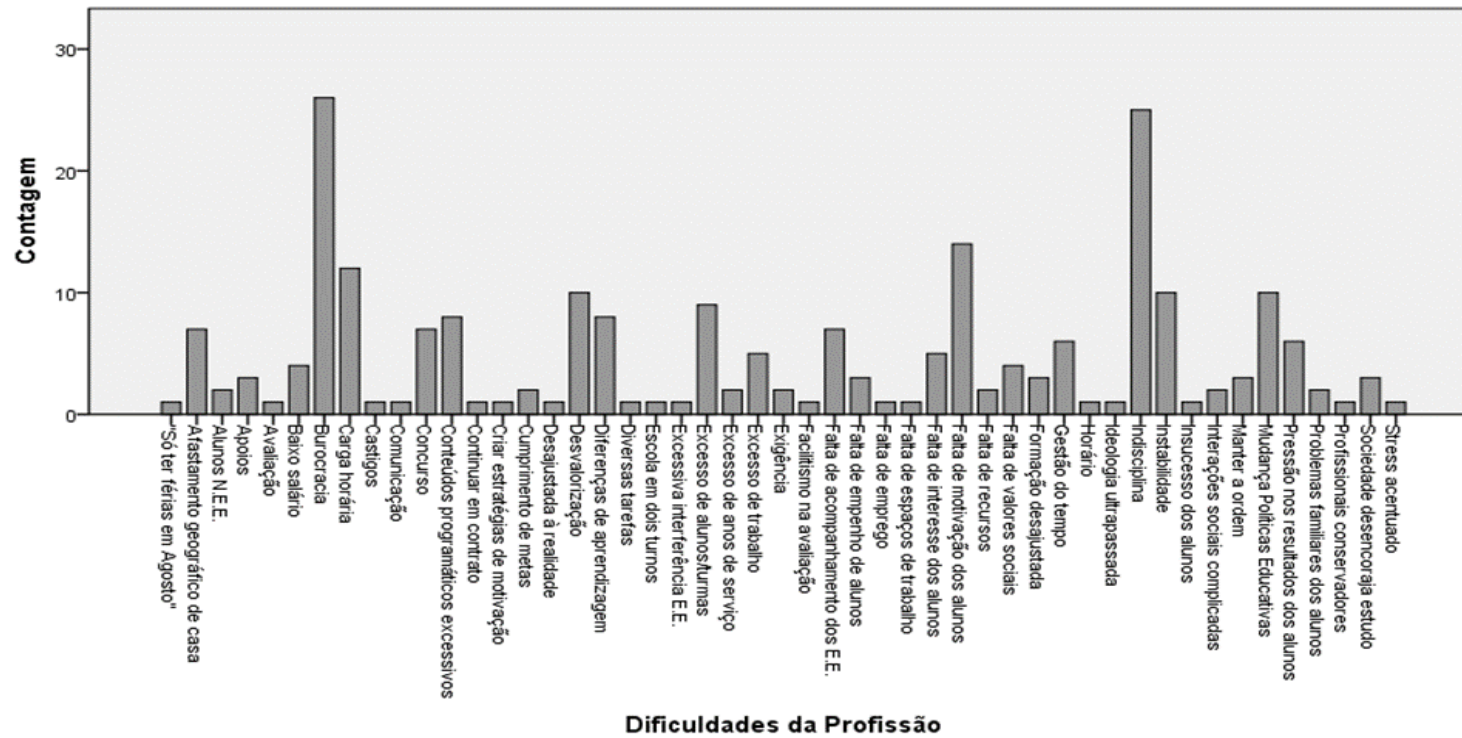
## Anexo C

Gráfico das vantagens de ser professor indicadas



## Anexo D

Gráfico das dificuldades da profissão indicadas pelos professores





## Anexo E

Gráfico das dificuldades sentidas na escola apontadas pelos professores

