



Instituto Superior de Educação e Ciências

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**DO EGO À CONSCIÊNCIA DOCENTE**

**Uma contribuição para a formação pessoal e profissional dos  
docentes do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico**

**Autora:**

**Isabel M<sup>a</sup> de Almada de Saldanha da Gama da Costa Martins**

**Orientadora:**

**Dra. Jessica Cabrera Cuevas**

**Janeiro de 2012**



**Instituto Superior de Educação e Ciências**

**Dissertação para obtenção do grau de Mestre  
em Administração Educacional**

**DO EGO À CONSCIÊNCIA DOCENTE**  
**Uma contribuição para a formação pessoal e profissional dos  
docentes do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico**

Autora:

**Isabel M<sup>a</sup> de Almada de Saldanha da Gama da Costa Martins**  
Candidata ao grau de Mestre

**Orientadora:**

**Dra. Jessica Cabrera Cuevas**

**Janeiro de 2012**

# Índice

Índice de tabelas .....	i
Índice de gráficos.....	ii
Índice de figuras .....	ii
Índice de siglas .....	iii
<b>RESUMO.....</b>	<b>1</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>3</b>
<b>1 CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
1.1 Justificação do estudo .....	8
1.2 O problema da investigação .....	15
1.3 Questões orientadoras do estudo .....	18
1.4 Hipótese de investigação .....	19
1.5 Objectivos do estudo .....	20
<b>2 CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>22</b>
2.1 Antecedentes.....	23
2.1.1 Evolução histórica do ensino em Portugal .....	29
2.1.2 Formação do professor .....	33
2.1.3 Enquadramento político e social .....	39
2.1.4 Influências externas na formação docente.....	42
2.2 O que é o ego docente.....	46
2.3 Do ego à consciência docente.....	52
2.4 Como se forma a consciência docente.....	55
2.5 O paradigma complexo-evolucionista no contexto educacional .....	61
<b>3 CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO .....</b>	<b>65</b>
3.1 Descrição do contexto geral do estudo .....	66
3.2 Opções metodológicas .....	70
3.3 Natureza do estudo .....	73
3.4 População em estudo e justificação da amostra.....	74
3.5 Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa utilizados.....	76
3.6 Validade e fiabilidade do estudo .....	82

<b>4</b>	<b>CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>86</b>
4.1	Por perfis .....	87
4.2	Interpretação dos perfis .....	91
4.3	Por sexo .....	107
4.4	Por faixas etárias.....	108
4.5	Por níveis de docência .....	111
4.6	Por anos de serviço .....	114
4.7	Por situação profissional.....	117
4.8	Por perguntas .....	121
4.9	Por satisfação.....	126
4.10	Por afastamento ao seu ideal .....	128
4.11	Por intensidades.....	129
4.12	Opiniões.....	131
4.13	Síntese de resultados.....	142
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO V – CONCLUSÕES .....</b>	<b>145</b>
5.1	Conclusões por objectivos .....	145
5.2	Conclusões por perfis .....	152
5.3	Conclusão geral .....	156
5.4	Futuros estudos possíveis .....	157
5.5	Reflexões finais .....	158
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>162</b>
	Legislação.....	165
<b>7</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>166</b>
	Anexo 1 – Gráficos das variáveis .....	166
	Anexo 2 – Questionário IBISPE.....	190

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Amostra em estudo .....	75
Tabela 2 – Estudos comparativos - Percentagens.....	83
Tabela 3 – Estudos comparativos - Posições.....	83
Tabela 4 – Cronograma da Investigação .....	85
Tabela 5 – Perfis da amostra.....	89
Tabela 6 – Distribuição por sexo.....	107
Tabela 7 – Percentagens por faixa etária .....	109
Tabela 8 – Posição de perfis por faixa etária.....	110
Tabela 9 – Percentagens de perfis por níveis de docência .....	112
Tabela 10 – Posição de perfis por níveis de docência .....	113
Tabela 11 – Percentagens de perfis por anos de serviço .....	115
Tabela 12 – Posição de perfis por anos de serviço .....	116
Tabela 13 – Percentagens de perfis por situação profissional.....	118
Tabela 14 – Posição de perfis por situação profissional.....	118
Tabela 15 – Percentagem de perfis de candidatas .....	119
Tabela 16 – Posição de perfis por candidatas.....	119
Tabela 17 – Índice de satisfação consciente .....	127

## Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da amostra.....	75
Gráfico 2 – Distribuição percentual do total de perfis apurados. ....	87
Gráfico 3 – Distribuição dos perfis brutos e das médias de cada um. ....	88
Gráfico 4 – Distribuição do perfil 1 .....	92
Gráfico 5 – Perfis comparativos entre os resultados pela faixa etária da amostra. ....	109
Gráfico 6 – Distribuição da amostra por níveis de ensino.....	111
Gráfico 7 – Distribuição percentual dos níveis de docência pelos 12 perfis. ....	112
Gráfico 8 – Perfis comparativos entre os resultados por anos de serviço da amostra..	115
Gráfico 9 – Perfis de situação profissional da amostra estudada. ....	117
Gráfico 10 – Perfis comparativos da situação profissional dos sujeitos.....	117
Gráfico 11 – Índice de satisfação da amostra. ....	126
Gráfico 12 – O eu ideal.....	128
Gráfico 13 – Intensidades .....	129
Gráfico 14 – Frequências absolutas das intensidades.....	130
Gráfico 15 – Sujeitos acima da média de R-I-A-E.....	130

## Índice de figuras

Figura 1 – Imagem de equilíbrio e evolução interior do professor. (Fonte: elaboração própria) .....	13
---	----

## Índice de siglas

**I.B.I.S.P.E.** Investigation Bipolaire des Images du Soi Professionnel de l'Enseignant

**M.I.S.P.E.** Matrice Interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant

**R** – Si mesmo (o eu) real. O que o professor pensa de si próprio

**I** – Si mesmo (o eu) ideal. O que o professor pensa que não é, mas gostaria de ser

**A** – Si mesmo (o eu) e a autoridade, entendida como: inspector, director, pais dos alunos. O que o professor pensa que os outros vêem de si

**E** – Si mesmo (o eu) e os alunos. O que o professor pensa que os alunos vêem em si.

**R-I-A-E** índice das intensidades

**ISC** índice de satisfação consciente

**C1-** perfil 1 - Harmonia perfeita

**C2-** perfil 1 - Identificação com a autoridade

**C3-** perfil 1 - Identificação com a criança

**C4-** perfil 1 - Censura dos outros

**C5-** perfil 1 - Abertura aos outros

**C6-** perfil 1 - Submissão à autoridade como meio de controlo do eu infantil

**C7-** perfil 1 - Recurso à autoridade contra a criança ameaçadora

**C8-** perfil 1 - Máscara perante a autoridade e abertura à criança

**C9-** perfil 1 - Abertura à criança condenada pela autoridade

**C10-** perfil 1 - Angústia de ser desmascarado

**C11-** perfil 1 - Julgamento conflitual

**C12-** perfil 1 - Rejeição total

**o. c.** obra citada

**n.d.** nenhuma data

**SPSS** *statistical package for social sciences*, programa informático para estatísticas

**UAM** Universidade Autónoma de Madrid

**ESE** Escolas Superiores de Educação

**EM** Estados Membros

**UE** União Europeia

*Podemos escolher recuar em direção à segurança ou avançar em direção ao crescimento. A opção pelo crescimento tem que ser feita repetidas vezes. E o medo tem que ser superado a cada momento.*

*Abraham Maslow (n.d.)*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu mentor, Dr. Agustín de la Herrán, pela sua inspiração e paciente colaboração, só dignas de um verdadeiro Mestre. A ele que me deu a conhecer a luz que há tanto procurava.

À minha incansável orientadora Dra. Jessica Cabrera que com o seu exemplo e saber tão bem me encaminhou nesta luta contra o tempo e a ignorância. A ela que soube transformar o trabalho e as energias em algo tão agradável e enriquecedor.

À minha coordenadora de curso Dra. Ana Patrícia Almeida pelo seu apoio e confiança que depositou em mim e neste tema apaixonante. A ela que soube escutar e entender.

Ao Dr. Ramón Pérez pela sua simpática e valiosa prestação neste trabalho. A ele que tão prontamente soube partilhar o seu património científico.

A todos os docentes que participaram neste estudo, pois sem a sua colaboração não tinha sido possível realizar a investigação. A eles que de forma desinteressada despenderam o seu tempo.

A meu marido cujo apoio foi imprescindível para levar a bom porto esta tarefa. A ele que sempre partilhou comigo os bons e maus momentos gerados por este estudo e que tudo suportou com agrado e amor.

A meu filho por reconhecer o meu esforço e me dar animo. A ele que tem sabido aceitar o meu empenho e as minhas fases de stress.

A todos os meus colegas e colaboradores pela compreensão das minhas ausências. A eles por me acompanharem e me fazerem sentir a necessidade deste estudo.

A todas as crianças por me motivarem a realizar esta investigação. A elas que merecem professores mais conscientes.

# DO EGO À CONSCIÊNCIA DOCENTE

---

## **Resumo**

O propósito desta investigação é compreender a forma de ser, estar, pensar e actuar do docente e como uma prática libertadora criada dentro do sujeito desde a sua formação como docente, pode contribuir para o desenvolvimento profissional e por conseguinte, obter melhores resultados educativos. Assim, este estudo centra-se no ponto de vista pessoal e profissional que os docentes têm sobre si mesmos e como entendem que são vistos por alunos e hierarquias. Para tal, utilizou-se uma metodologia aplicada e descritiva, com a técnica quantitativa e uso de instrumento, o questionário I.B.I.S.P.E., aplicado à amostra composta por docentes do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico, privado e estatal da zona de Lisboa.

Sob o novo paradigma educacional complexo-evolutivo, proposto por de la Herrán (2003), pretendemos aproximarmo-nos a uma alternativa de como podem os docentes desenvolver a sua maturidade de modo a tornarem-se pessoas e profissionais mais libertos do seu ego e por conseguinte com maior consciência. Pelo exposto, propomos na nossa hipótese de estudo, suportada pelos nossos resultados, que a qualidade da educação no ensino pode ser favorecida pela formação e prática do processo de evolução do ego à consciência das professoras e dos professores.

**Palavras-chave:** ego docente - consciência docente - eu pessoal - eu profissional - formação

## **Resumen**

---

El propósito de esta investigación es comprender la forma de ser, estar, pensar y actuar del docente y cómo una práctica liberadora creada dentro del sujeto desde su formación como docente, puede contribuir para el desarrollo profesional y por consiguiente, mejores resultados educativos. Por tanto, este estudio se centra en el punto de vista personal y profesional que tienen los docentes sobre sí mismos y cómo entienden que son vistos por los alumnos y jerarquías. Para ello, se ha utilizado una metodología aplicada y descriptiva, con la técnica cuantitativa y uso del instrumento, el cuestionario I.B.I.S.P.E., aplicado a la muestra compuesta por docentes de preescolar, 1er y 2 ° ciclo de educación básica, privada y estatal de la zona de Lisboa.

Sobre el nuevo paradigma educativo complejo-evolucionista, propuesto por de la Herrán (2003), pretendemos aproximarnos a una alternativa de cómo pueden los docentes desarrollar su madurez de tal modo de convertirse en personas y profesionales más liberados de su ego y por ende, con mayor conciencia. Por lo anterior, proponemos en nuestra hipótesis de estudio, respaldada por nuestros resultados, que la calidad de la educación en la enseñanza puede ser favorecida por la formación y práctica del proceso de evolución del ego a la conciencia de las profesoras y profesores.

**Palabras claves:** ego docente - conciencia docente - yo personal - yo profesional - formación

## ***Abstract***

---

The purpose of this investigation is to understand the way of being, thinking and acting of each teacher and how a liberating practice, created within the subject since his/her formation as a teacher, can contribute to his/her professional development in order to achieve better educational outcomes. Hence, this study focuses on the personal and professional perspective that teachers have about themselves and how they understand the way they are seen by students and hierarchies. To do so, we used an applied and descriptive methodology, with a quantitative technique and instrument usage, the questionnaire I.B.I.S.P.E., applied to a sampling constituted by kindergarten, primary and comprehensive school teachers, both of public and private schools in the Lisbon area.

Under the new educational complex-evolving paradigm, proposed by de la Herrán (2003), we intend to approach an alternative of how teachers can develop their maturity so they can free themselves from their ego and therefore be more conscious. Thus, we propose in our study hypothesis, supported by our results, that the quality of education in teaching can be favoured by the training and practice of the ego evolution process to the teachers' conscience.

**Key-words:** teacher's ego - teacher's consciousness - personal-self - professional-self -  
- education / training

# 1 CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Este estudo nasce do constatar sobre a imagem profissional do/a professor/a, política e socialmente estabelecida, que nos últimos tempos se encontra desacreditada. É notória uma crise de identidade profissional, que se tornou generalizada aos docentes dos vários níveis escolares do país e até para além dele.

Antes de prosseguirmos, gostaríamos de esclarecer que no presente trabalho, sempre que utilizarmos os vocábulos professor, professores, docentes, nos referimos sempre a estes profissionais como um todo, quer sejam do género feminino ou masculino. Quanto à designação dos tipos de ensino, optámos por lhes chamar Ensino Privado e Ensino Estatal. Preferimos este último, em vez de Ensino Público, como vulgarmente é chamado, pois consideramos que todo o Ensino é público, mediante determinadas normas, mas destinado a quem o queira frequentar.

Após este breve esclarecimento, apresentamos algumas considerações sobre quem é o professor da actualidade, hoje que tudo se exige do professor. Ele tem de ser o facultador dos conhecimentos do aluno, o educador, o confidente, o substituto da família, o psicólogo, o terapeuta, o burocrata, enfim, o ser multifacetado e perfeito. Quem exige tudo isto do professor é a sociedade e o sistema, que parece se esquecer que o professor também é gente e não só agente. Por conseguinte, julgamos ser fundamental o papel da Administração Educacional em todo este procedimento, ao ponderarem sobre o tipo de formação que os docentes necessitam e como entendem o significado do seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal, através de uma maior consciencialização, de modo a se tornarem seres mais totais.

Consideramos o tema da evolução da consciencialização do docente de grande relevância e pertinência para se identificar o possível conhecimento que os docentes do pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo do ensino básico tenham. Foi nestes níveis de ensino que centramos a população para este estudo e efectuamos a revisão bibliográfica baseada em autores, que se referem ao benefício existente para os docentes, logo para a qualidade de ensino, ao conhecerem-se a si próprios e como a sua consciência pessoal e profissional pode evoluir através da sua formação.

Dos autores a que iremos fazer referência ao longo deste estudo, queremos evidenciar pela sua obra, o contributo de António Nóvoa, Ada Abraham e Agustín de la Herrán.

Nóvoa (2009) considera que “estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (A. Novoa, 2009, p.39). Concordamos com o autor na imprescindível necessidade da construção de um conhecimento pessoal, dentro do profissionalismo docente, que deve, não só, ir para além das competências técnicas e científicas, mas também na formação integral que implica a reflexão do seu próprio conhecimento.

Abraham (1982) focaliza o professor como uma pessoa e não como uma personalidade. Para Ada Abraham, (citada em M.P.A. Borges, 2007) o eu profissional é um sistema multidimensional, que compreende as relações entre o próprio indivíduo e os outros significativos do seu campo profissional. Na base deste sistema multidimensional encontramos as imagens, as atitudes, os valores, os sentimentos que trabalham a um nível consciente enquanto os desejos, as tensões e as emoções trabalham a um nível inconsciente. Para a autora, a profissão docente está ligada à construção da identidade profissional através da construção do eu profissional.

Abraham (1982) sugeriu que, o *eu* profissional, devia ser analisado quando da apresentação das candidaturas nas Escolas de Formação de Professores. Essa análise, feita com a aplicação do questionário M.I.S.P.E., permitiria estabelecer o perfil do futuro docente: o modo como ele se vê a si próprio; como se considera vir a ser visto pelos outros (alunos, hierarquias e colegas); o modo como encara as futuras relações com a instituição. Digamos que era uma forma de pré-seleccionar os candidatos à docência, ou pelo menos de os elucidar sobre si próprios, sugestão com a qual estamos plenamente de acordo, ao percepcionarmos as vantagens que tal prática traria para os docentes e qualidade de ensino, no geral.

Mais do que a necessidade de um professor reflexivo, de Nóvoa, (2009) ou o professor na sua personalidade, de Abraham, (1982) de la Herrán vai mais longe e apresenta o professor consciente, sob um paradigma complexo-evolucionista. Considera de la Herrán (2008, p.3) que *“Não há desenvolvimento profissional sem desenvolvimento pessoal, ou vice-versa e só através dele é possível atingir-se a maturidade pessoal do professor que é crucial para o ensino”*. Essa maturidade só se alcança quando o professor liberta a sua consciência do ego, que a encerra.

No seu glossário, de la Herrán (2009 b, p. 375) define a educação da consciência como a evolução da educação da razão, epicentro de uma didáctica inédita. De la Herrán propõe a necessidade de um novo paradigma educacional universal, o paradigma complexo-evolucionista, no qual considera *“que o conhecimento cresce em si mesmo adquirindo maior complexidade, significando que entre complexidade e tempo existe uma relação de correspondência, cuja resultante pode denominar-se maturidade pessoal ou evolução interior”* (2003, p.12). É sob este paradigma que é proposto o presente estudo, que deseja superar o conceito de professor reflexivo centrado no exterior e visiona um professor auto-reflexivo, maduro, mais consciente e menos egótico.

Constatamos, pois, que existe o reconhecimento da necessidade de pôr em prática novas alternativas, a fim de se melhorar a qualidade do ensino, como expressa Nóvoa (2001); que existe o modo de como o fazer, pelo que é proposto por de la Herrán (2003); mas que falta saber se os professores sabem que podem evoluir do ego à consciência e que são eles possuidores de “ferramentas” para o conseguirem.

Quanto a este último aspecto e pelos resultados obtidos no presente estudo, pudemos verificar o quanto o ego docente e a imaturidade predominam na amostra estudada, mas pelas opiniões expressas, revelarem desconhecer como ou onde podem informar-se ou aprenderem a diminuí-lo e a tornarem-se mais maduros e mais conscientes, revelador da intenção do seu amadurecimento e consciencialização.

Esta investigação consta de cinco capítulos:

O Capítulo I apresenta as motivações e razões que levaram à realização da investigação e o que é proposto como questões orientadoras do estudo e os seus objectivos.

O Capítulo II trata das fontes bibliográfica que serviram de fundamento teórico ao estudo, desde um breve historial sobre o ensino e a formação dos professores, ao enquadramento político e social. Expõe de como o ego humano é redutor e condicionador do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e como pode ser benéfica a libertação da consciência através de um caminho evolutivo de ego à consciência, sob o paradigma educacional complexo-evolucionista.

O Capítulo III descreve o desenho metodológico seguido, referindo as razões porque este estudo é uma investigação aplicada e descritiva. Apresenta a população e a amostra utilizada. Em relação à técnica de investigação, cujo modelo documental usado na investigação foi o de inquérito por questionário fechado, este é explicado com bastante detalhe. Por fim, este Capítulo explica a validade e fiabilidade do estudo, referindo estudos anteriores e os resultados por eles obtidos.

O Capítulo IV faz a apresentação dos dados e interpretação de resultados, sobre os vários aspectos possíveis de analisar com o instrumento utilizado, que foi o questionário I.B.I.S.P.E., numa abordagem de estudo quantitativo. Apresenta, ainda, algumas referências qualitativas obtidas em recolha de dados e a sua síntese.

O Capítulo V apresenta as conclusões. Nele se faz uma apresentação das conclusões por objectivos, por perfis e conclusões gerais, bem como, das limitações do estudo e utilidade para futuras investigações. Apresenta uma reflexão final sobre as considerações do tema e termina com as referências bibliográficas utilizadas, além de anexos de gráficos, tabelas e do questionário I.B.S.P.E.

## 1.1 Justificação do estudo

Num constatar da evolução da sociedade, dos seus valores, da correria dos tempos e tentar perceber quem são e o que são hoje os professores e até que ponto é que valorizam o se conhecerem a si próprios, levou-nos ao desejo de realizar este estudo, pelo que nos questionamos sobre:

- Quem são hoje os professores;
- Como são hoje os professores;
- Que emoções e motivações regem hoje os professores;
- Como se relacionam os professores de hoje com os outros;
- Que compromissos assumem os professores de hoje, consigo e com a sua profissão;
- Que investimentos fazem hoje os professores para se conhecerem como pessoas e como profissionais;
- Como são formados os professores de hoje quanto ao seu autoconhecimento e desenvolvimento interior.

Estas são as dúvidas que geraram este estudo, que motivaram à busca da compreensão das suas razões, no anseio de contribuirmos, ainda que modesta e humildemente, para o desenvolvimento da consciencialização e bem-estar dos docentes, pois acreditamos que não só mas também, através dela é possível granjear um ensino que se pretende ser de qualidade para todos.

É sabido e constatado que o papel do professor da actualidade é bem mais complexo e vasto do que no tempo em que se pretendia que ele fosse apenas um competente e eficaz transmissor de conhecimentos. Importa, pois, tentar perceber até que ponto os professores contribuem para a considerada fraca qualidade do ensino actual. Na generalidade, é aceite o facto que o Mundo sofreu grandes alterações nos últimos tempos, devido ao enorme avanço das tecnologias e que se criou um fosso grande, maior do que anteriormente sempre aconteceu, entre os valores geracionais. Contudo, julgamos que esta realidade não pode servir de “capa” para a situação educacional presente.

Aceitamos que a vertiginosa correria dos nossos tempos, contribui para a falta de tempo e vontade do ser humano de reflectir, de parar para pensar, para se ouvir e ouvir os outros, enfim, para se conhecer a si próprio. Consideramos que tudo está dentro de nós, mas cada vez nos conhecemos menos, o que parece ser um contra-senso, com as possibilidades que hoje temos de nos conhecermos fisicamente e termos deixado de nos conhecer interiormente, espiritualmente.

Concordamos com Krishnamurti quando alvitra: *“Observarmos a profundidade e a abrangência do nosso comportamento, tal como ele se manifesta no momento, torna-se a acção necessária para a transformação de nós mesmos e da sociedade”*.

*(Krishnamurti, J. 1995, p.10)*

Krishnamurti deixou-nos uma série de reflexões, que consideramos terem toda a pertinência para este estudo. Sugere ele (1995) que a primeira coisa que se deve fazer é descobrir por que razão se pensa e sente de determinada maneira. Não se deve analisar os pensamentos e as emoções, pois esta análise não será real. Ela só será real quando estivermos intensamente conscientes no exacto momento do funcionamento do nosso pensamento e da nossa emoção. Devemos tornar consciente a razão por que se está a pensar de determinado modo e do motivo que somos levados a agir. Enquanto existir a dúvida do devo ou não devo, o pensamento, as emoções e a libertação da inteligência não podem acontecer.

Quando tanto se ouve falar do professor reflexivo, levanta-se a dúvida até que ponto esta prática é aplicada, ou talvez mal conduzida no seio docente, perante aquilo que é hoje a imagem do professor na sociedade. Por outro lado, é frequente ouvir-se falar dos direitos dos professores, o que não questionamos como uma realidade legítima, mas Krishnamurti (1995) defende que só quem não ama fala de direitos e deveres. As regulamentações tornam-se mais importantes do que a ternura da afeição.

Quererá isto dizer que para conseguirmos ser reflexivos, mais conscientes e menos egóticos, vamos ter de o fazer por impostos normativos? Ou será que bastava aos professores amarem a sua profissão? Seja como for, parece-nos de todo imperativo que os professores sejam de novo vistos como pessoas e mais do que isso, se sintam e actuem como pessoas realizadas, como tal, e como profissionais.

Que sejam merecedores do apreço da sociedade. Para tal, convém não nos esquecermos, que ao aceitarmos o Homem como o único ser consciente da Natureza, caber ao ser humano não desvalorizar aquilo que mais o distingue de todos os outros, nem permitir que se torne em mera máquina inteligente.

Incutimos que o professor interiorize a necessidade de fazer da reflexão uma prática diária e natural da sua vida, para que de seguida, aprenda a fazer o mesmo relativamente aos seus alunos e os ensine nessas práticas. Consideramos que a reflexão é a capacidade de autoconhecimento, pelo que expomos as considerações expressas por Krishnamurti (1995), que nos parecem significativas para o desenvolvimento do nosso estudo:

- Explica o autor que o autoconhecimento é a descoberta, a cada momento, dos caminhos do eu, das suas dimensões, da sua actividade e dos seus pensamentos e sem autoconhecimento a experiência alimenta a ilusão.
- Mas o autoconhecimento só acontece quando estamos conscientes de nós mesmos no relacionamento, o que nos mostra o que somos de momento a momento. O relacionamento é o espelho no qual nos podemos ver como realmente somos.
- O estar atento aos caminhos do desejo é o autoconhecimento. O desejo provoca a separação entre o pensador e o seu pensamento; o desejo de vir a ser, de experimentar, de ser mais ou de ser menos, provoca a divisão entre a entidade que experimenta e a experiência.
- Quando há maturidade do autoconhecimento vem a sabedoria.
- O autoconhecimento é a compreensão profunda do processo total de nós mesmos. Quando tal acontece existe a inteligência, que é maior que o intelecto.
- O intelecto é apenas um segmento, uma parte, mas é protagonista da nossa vida.
- A inteligência integra a razão e o amor.
- A inteligência vem com a sensibilidade e a observação.

Aceitar estes pensamentos, é para nós, acreditar na possibilidade do desenvolvimento rumo à consciencialização do professor para se tornar num ser mais total, como nos sugere de la Herrán (2003). Consideramos que o professor antes de se preocupar em planificar e leccionar procure conhecer os alunos que tem pela frente; tente perceber como eles aprendem, quais as suas inteligências, as suas motivações, os seus interesses. Mas antes de todo este processo, o professor beneficiaria em se conhecer a si próprio, em distinguir o seu eu imaginário, do seu eu real, em evoluir na sua consciência.

Ao encararmos o professor como o elemento fundamental para a mudança do ensino e para a qualidade das aprendizagens dos alunos, é fulcral saber-se quem é o professor, em termos pessoais e profissionais. O que move as suas actuações pessoais e interpessoais é necessário identificar-se, para assim, se implementarem as boas práticas de ensino/aprendizagem.

Visando os professores como pessoas e profissionais parece-nos imprescindível a aquisição de um forte autoconhecimento, nestas duas vertentes, para que possam aperfeiçoar criticamente as suas capacidades a nível de atitudes e relacionamentos, visto estas serem a essência do seu saber-ser e através delas descobrirem a sua realização pessoal e profissional. Acreditamos que ao ser um profissional reflexivo, consciente, conhecedor de si mesmo, convicto das suas atitudes a bem do aluno, o professor contribui para a qualidade do ensino.

Por que razão não investe mais o professor em se conhecer melhor a si próprio, descora que a acção do seu próprio conhecimento é fundamental para as suas atitudes diárias pessoais e profissionais, porque se preocupa em mostrar aquilo que nem sempre é, porque está frequentemente em conflito consigo e com os outros são aspectos de preocupação nesta investigação. Será o factor medo que o inibe? Será a busca da segurança na autoridade que o leva à aceitação daquilo que julga ser? Será a própria ignorância e falta de informação?

Krishnamurti (1995) sugere-nos que, a ânsia de se ser o que não se é, dá origem ao medo. A ânsia de ser, alcançar, depender, gera o medo. Em todo o vir a ser habita a semente do medo. A dependência de coisas, de pessoas ou de ideias alimenta o medo. A dependência nasce da ignorância, da ausência de autoconhecimento, da pobreza interior. O medo dá origem à incerteza da mente-corção, impedindo a comunicação e a compreensão.

Estas considerações são relevantes ao atender o professor como um instrumento da aprendizagem dos seus alunos. O papel que lhe é atribuído é de alta responsabilidade, pelo que não parece desejável encontrar-se neste auto-estado de incerteza, medo ou ignorância, importando pois, saber donde surgem tais inibições, ao que Krishnamurti (1995) nos procura esclarecer com as suas reflexões, afirmando que tudo está na nossa mente.

O que é a mente, como nos condiciona, ou como reage e funciona são aspectos que tentaremos, de forma sumária, abordar ao longo deste estudo, para melhor entendermos a sua importância na actuação dos professores. Isto porque, o ego e a consciência fazem parte da mente, ou seja do eu, e este é o pensamento que nos move. Mas, se o pensamento está ligado à noção de tempo psicológico, como sugere Krishnamurti (1995), em que o passado está sempre a querer originar o presente, o qual acaba por se tornar a memória de identificação do eu e do meu, que em conjunto constitui o eu e o eu é a raiz de todo o medo, então é o medo a razão da conduta dos professores?

O autor referido responde-nos com a proposta de que há forma de nos libertarmos do medo:

*“Não existe qualquer entidade separada do desejo. O desejo depende dos interesses e a memória destes varia e junto com o novo origina o conflito, donde nasce o sujeito. O pensamento é o resultado da experiência. Quando a experiência é directa e não fruto da memória, aquele que experimenta é a experiência, que só assim liberta o medo”.*

*Krishnamurti (1995, p.p.107-109)*

Interpretamos este pensamento, de que só quando a mente está liberta do passado, quando não existe nenhum sujeito que analisa, nenhuma experiência, nenhum julgamento, nenhum tipo de autoridade, então sim pode haver a realidade, o novo. Julgamos nós, que então, a consciência se pode libertar do ego que existe em nós e a limita, como nos é proposto por de la Herrán (2009). Perguntamos portanto: pode este ego, criado pela mente, ser fruto da educação que nos foi imposta pelos sistemas, métodos, professores, ao longo do tempo, que não permite a libertação da consciência?

Pondo como desejo alcançável a qualidade do ensino, apresentamos a seguinte figura, como síntese, acerca dos principais componentes que consideramos formarem um sistema equilibrado de qualidade do ensino, segundo o nosso estudo. Para ele, visualizamos uma espiral, envolvendo uma pirâmide pentagonal. Nas arestas da base da pirâmide, temos a Administração Educacional, a Formação Docente (pessoal e profissional), os docentes, os alunos e a sociedade, considerando serem estes os intervenientes responsáveis pela qualidade do ensino e de quem ela depende. Estas são as categorias do sistema educativo, de que faz parte o docente e com quem se pretende que se relacione. Daí, a necessidade de evolução interior do professor, do seu inter e intra relacionamento com as outras dimensões do sistema, em que a espiral que envolve a pirâmide representa a evolução da sua consciência. Através da evolução interior do docente e da sua actuação consciente, esta poderia influenciar as outras dimensões do sistema, até se atingir o vértice superior da pirâmide que é a qualidade do ensino.



Figura 1 – Imagem de equilíbrio e evolução interior do professor. (Fonte: elaboração própria)

A formação inicial e contínua dos professores centra-se nas competências docentes, relacionadas com o perfil do professor reflexivo, que se desenvolveu desde os anos 80 até à actualidade. A maturidade e a consciência (A. de la Herrán, 2003) podem entender-se como abordagens, desafios, qualidades ou mesmo problemas de investigação, se as considerarmos como elementos fundamentais num professor competente que pretende evoluir para se transformar num ser e num profissional mais completo.

Estudos nacionais e estrangeiros têm sido realizados com professores e sobre professores, relativamente ao clima de mal-estar docente e vários são os factores apontados, como possíveis para o desencadear do problema, que pode ser avaliado sob diversos pontos de vista, quer pessoais, do próprio professor, quer transpessoais, reflectidos na (in) satisfação dos docentes, aproveitamento dos alunos ou na qualidade do ensino, em si. Este é um problema social e político, nacional e transnacional, merecedor de investigação, de forma a encontrar as suas causas e sugerir modos de prevenção e resolução.

Muitos dos estudos realizados apresentam uma visão de fora para dentro, ou seja, sobre os factores que desencadeiam a crise da identidade profissional dos professores. Neste estudo pretende-se uma abordagem sobre quais as causas internas pessoais e transpessoais dos professores, que os levam ao mal-estar e à crise de identidade. Pretende-se identificar nos docentes a sua percepção sobre a possibilidade de evoluírem na sua consciência.

## 1.2 O problema da investigação

Muito se tem dito e escrito sobre a qualidade do ensino, no geral e concretamente em Portugal, atribuindo como um dos factores de responsabilidade, a imagem e valor dos próprios professores. São conhecidos estudos nacionais e estrangeiros, sobre as causas da crise docente, nomeadamente sobre a (in) satisfação; o mal-estar; o *stress*; a saúde mental; a identidade; a sociabilidade; a comunicação ou a formação. Estes estados são provocados por factores externos ao próprio individuo, apesar de nele se reflectirem e o afectarem. No entanto, neste estudo pretende-se investigar factores intrínsecos ao docente, de modo a perceber as suas influências, nele próprio.

Pretendemos investigar sobre o professor:

- Como se vê ele a si próprio;
- Como se idealiza;
- Dessa percepção, que parte corresponde à realidade;
- Como julga ser visto pelos outros e como valoriza o seu relacionamento com eles (alunos, colegas, directores e pais);
- Até que ponto é conhecedor do seu ego, como o encara e que importância lhe dá;
- Que vontade tem de evoluir e de se tornar mais consciente de si próprio, enquanto pessoa e profissional;
- Que contributo recebeu das Escolas de Formação para o seu desenvolvimento interior.

Pelas fontes consultadas, verifica-se que muitos dos estudos realizados, bem como obras de autores de referência, centram-se em factores externos aos professores, causadores das cargas nocivas, nomeadamente factores sociais, condições de trabalho, indisciplina nas escolas, pressão hierárquica ou dos encarregados de educação, entre outras. Porém, ao considerarmos a hipótese de haver factores intrínsecos ao docente que o condicionam, pretendemos neste estudo, investigar sobre factores inerentes ao próprio ser, factores pertencentes à própria condição de ser humano, mais concretamente, sobre o seu autoconhecimento e o valor que é dado ao evoluir da consciência através da redução do ego.

Julgamos que, nos dias de hoje, é difícil prever o que vai ser a sociedade do futuro; qual é o real papel dos professores; como podem eles preparar os alunos para algo desconhecido. Contudo, acreditamos que se os professores forem mais conscientes como pessoas e como profissionais terão mais “ferramentas” que podem contribuir para um ensino de maior qualidade.

Ao pretender dar um passo mais, na compreensão do que se passa com o ensino, consideramos fundamental investigar nos professores, qual a percepção que têm sobre o seu ego e sobre a sua consciência e que vontade têm de se transformar e caminhar em direcção à maturidade. Sendo a função do docente, muito variada e complexa, sujeita a enormes pressões externas, que produzem grandes influências internas, há que saber como o professor as enfrenta e as gere.

Ao professor não basta reflectir sobre as causas externas, também tem de reflectir sobre o seu próprio ser, de modo a poder minorar o seu ego e evoluir em consciência para a maturidade ou totalidade. Aceitar que a profissão docente é complexa e que pode o professor evoluir do ego à consciência é entender a existência do paradigma complexo-evolucionista e ter vontade de contribuir para um ensino de qualidade, cujo reflexo é uma sociedade mais capaz.

Portanto, neste estudo, colocamos como problema da investigação a percepção que o docente tem de si, o quanto a sua realidade dista do seu ideal, como encara as limitações causadas pelo seu ego e que vontade tem de evoluir na sua consciência, como pessoa e profissional.

*"Perderei a minha utilidade no dia em que abafar a voz da consciência em mim".*

*Mahatma Gandhi (n.d.)*

### 1.3 Questões orientadoras do estudo

“Uma característica importante do ser humano é a sua complexidade e todos os elementos que a constituem devem ser abordados pela Educação” (Ruiz e Marcos, 1999, citados por de la Herrán, e González, p.31). Subscrever esta afirmação, é aceitar como necessário e imperativo de investigação, a figura do professor, enquanto profissional e pessoa, que é. Portanto, para este estudo levantamos diversas questões originadas pelo problema de investigação. São elas que vão orientar o desenvolvimento da investigação e às quais vamos tentar encontrar resposta, pelo que as expomos de seguida:

1. Como se vê o professor a si próprio, enquanto pessoa e profissional?
2. Que conhecimento tem de si próprio?
3. Como percebe o seu ego?
4. Que noção tem o professor das limitações causadas pelo seu ego?
5. O professor apercebe-se de que pode evoluir na consciência?

Podemos integrar a informação recolhida por estas questões, em quatro categorias que nos permitam chegar aos nossos objectivos. Sendo estas as quatro categorias, de acordo com os objectivos estabelecidos pelo próprio instrumento utilizado na recolha de dados, temos:

1. O que tem a ver com a percepção de si próprio, ou o eu real. O que o professor pensa de si próprio, ou como se vê na realidade. É o seu estado de consciência.
2. O que tem a ver com a percepção do seu ideal, ou o eu ideal. É a sua própria projecção no futuro. Aquilo que julga não ser, mas aspirar a tal. É a sua vontade de evoluir na consciência.
3. O que tem a ver com o seu relacionamento com os outros, o eu autoridade. Como julga que os outros o vêem. São os seus medos, as suas limitações geradas pelo ego.
4. O que tem a ver com o relacionamento com os alunos, ou o eu alunos. O que crê que é o julgamento feito pelos seus alunos. As limitações da sua imaturidade.

## 1.4 Hipótese de investigação

De acordo com o nosso problema de investigação, propomos a seguinte hipótese justificativa da investigação:

- I. A qualidade da educação no ensino pode ser favorecida pela prática do processo de evolução do ego à consciência das professoras e dos professores.

Julgamos ser este tema de grande relevância e pertinência para se identificar o possível conhecimento que os docentes possam ter de si próprios e como a sua consciência pessoal e profissional pode evoluir através da sua formação.

## 1.5 Objectivos do estudo

Tomando como ponto de partida as considerações apresentadas no problema de investigação, a justificação interna motivadora do estudo, a justificação externa feita através da consulta bibliográfica e as perguntas orientadoras, definimos o possível valor teórico deste estudo apoiado nos seguintes objectivos:

### **Objectivo geral**

1. Conhecer a percepção docente sobre a necessidade da sua própria consciência, na sua formação profissional, quer em educadores de infância, quer em docentes do 1º e 2º ciclo do ensino básico.

### **Objectivos específicos**

- 1º. Identificar o modo como vê o docente do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico o seu eu real, enquanto pessoa e profissional.
- 2º. Identificar como se percebe o docente do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico, no seu eu ideal, enquanto pessoa e profissional.
- 3º. Analisar o relacionamento do docente do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico através das limitações geradas pelo ego e como julga que é visto pelos outros.
- 4º. Esclarecer que desejo tem o docente do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico em evoluir, desde as limitações da sua imaturidade docente, sob a perspectiva ego-consciência, e tornar-se pessoa/professor mais consciente, mais maduro e aspirar a ser total.

*“Só nos momentos em que se sentem seguros podem os docentes ganhar plena consciência da experiência labiríntica, da sua significação, dos seus conteúdos e dos prazeres que ela suscita e só nesses momentos podem descobri-la nos outros ou aventurar-se a analisá-la.”*

*Ada Abraham (1986, p. 25)*

## **2 CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA**

A revisão da literatura efectuada neste trabalho serve de fundamentação teórica ao tema escolhido e ao problema de investigação. Por meio da análise da literatura publicada foi traçado um quadro teórico, que permitiu elaborar uma estrutura conceptual que sustenta o desenvolvimento da investigação.

O marco teórico foi fundamental para esta investigação, pois foi ele que serviu de motivação e base a todo o estudo, através da teoria expressa por Agustín de la Herrán, ao propor o novo paradigma educacional complexo-evolutivo e da necessidade de se estabelecer um eixo ego-consciência. Através da sua literatura, levantamos a hipótese de ser esta a causa do actual estado do ensino e mais concretamente da situação dos docentes, formando o marco empírico da investigação.

## 2.1 Antecedentes

Nos dias de hoje, as temáticas relacionadas com o Ensino e a sua qualidade, são motivo de interesse, preocupação e investigação. Porém, se recuarmos na linha do tempo, verificamos que se trata de um assunto já antigo.

Podemos dizer que uma das abordagens mais representativa é a relacionada com a Formação dos Professores. Sobre este assunto vários foram os autores que se dedicaram a esta temática, também motivo para estudos apresentados em monografias, dissertações ou teses, sobretudo após a década de 80.

Se bem que o presente estudo esteja relacionado com a Formação dos Professores, considerámos ser preferível centrarmos a nossa revisão da literatura em autores mais próximos da temática que aqui abordamos. Por tal, a nossa busca centrou-se em trabalhos relacionados com o ego, a consciência e o eu profissional dos docentes.

Assim sendo, mereceu o nosso interesse máximo, o trabalho realizado por de la Herrán (2002, 2003), pois foi nele que identificámos a pretensão de orientação reflexiva deste trabalho. Apesar da sua vasta obra, da qual muito utilizamos para este trabalho, neste capítulo iremos resumidamente, focarmo-nos no seu livro *O ego docente*, (A. de la Herrán, 2002).

Queremos também referir a obra de Ada Abraham (1972; 1984), visto ter sido a pioneira desta forma de abordar o professor enquanto pessoa, que nós seguimos no nosso estudo, tendo sido também, a autora do instrumento de investigação M.I.S.P.E. (*Matrice Interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant*), que veio a ser adaptado para um outro (I.B.I.S.P.E. *Investigation Bipolaire des Images du Soi Professionnel de l'Enseignant*), adaptado pela equipa de trabalho do Dr. Roger Amiel, utilizado como instrumento no presente estudo.

Dos diversos trabalhos de Dissertação e de Teses a que tivemos acesso, queremos salientar o estudo efectuado por Gaudet, J. Valois, R. e Silveira, Y. (1991), uma vez que, pela busca bibliográfica que realizamos, se enquadrar mais directamente com este trabalho de investigação.

Iniciamos, de uma forma simplificada, por referir a proposta de la Herrán e González (2002). A sua obra 'El ego docente' é um marco de referência sobre uma nova e diferente forma de encarar a figura do actual e do futuro professor numa perspectiva psicopedagógica. É o caminho da Psicologia Educativa, que reúne a Pedagogia e a Didáctica, dentro de uma ética educativa pessoal e profissional.

O seu conceito relaciona-se com o conhecer no desenvolvimento integral da personalidade docente, das suas qualidades e defeitos e da possibilidade de intervir nestas. Visa a imagem real que o professor tem de si (como é) e da sua imagem virtual (como se vê do lado de fora). Ou seja, que o professor tem de ter, de si, uma percepção da sua realidade, resultado de um processo consciente de interiorização, de modo a visar o enriquecimento da sua humanidade, da sua plenitude inesgotável, que só se alcança quando se ultrapassa os condicionamentos do ego e se torna progressivamente consciente de e desde alguém. Tal facto, a acontecer, seria considerado o acto educativo por excelência. O tornar-se consciente na sua plenitude.

Com a sua obra, de la Herrán e González (2002), propõem um professor cuja formação está centrada na sua transformação interior e na experiência do conhecimento. Para tal transformação é necessária uma observação reflexiva profunda que permita reconhecer as amarras do ego, de forma a libertar-se delas. Este é um processo pessoal, mas não individual, pois o relacionamento com os outros é de todo imprescindível e só possível com a ajuda dos outros, de modo a tornarmo-nos libertos do nosso ego redutor.

O autor lembra-nos que nas escolas de formação de professores não se estuda o ego humano, a evolução humana ou a consciência, pelo menos da forma como ele o propõe. No entanto, o autor recomenda que é fundamental para o desenvolvimento pleno da vida profissional dos professores, incluir dentro da consciência de totalidade profissional do docente, o seu ego, na medida em que o profissional de ensino desenvolve uma actividade baseada na comunicação, e este ego é especialmente relevante neste marco funcional. Mais, considera de toda a importância a distinção entre a mente, o eu e o ego, como possibilidade para a evolução e desenvolvimento pessoal, caminhando do ego à consciência docente (tema do presente estudo).

Através do estabelecimento de um eixo do ego à consciência, pelo qual, o docente vai evoluindo, de la Herrán (2003) constrói um novo paradigma educacional a que chamou de paradigma complexo-evolucionista, dentro do qual, pretendemos incluir este estudo.

A pedagoga Ada Abraham (1982) iniciou as suas investigações em Israel, nos anos 80, sobre aspectos clínicos, educacionais e de psicologia clínica relativos a professores. Estes estudos foram posteriormente feitos em alguns países europeus. Pelos resultados obtidos, constatou que os professores revelavam uma imagem muito estereotipada, deles próprios.

No seu trabalho utilizou os seus próprios testes (M.I.S.P.E.) que serviram para identificar os níveis de consciência e inconsciência do eu profissional. Além de ter constatado que a sua validade e fiabilidade eram melhores do que outros testes de personalidade, Abraham reconheceu que as análises efectuadas permitiram descobrir a satisfação e insatisfação na vida profissional dos professores.

Abraham (1986) compilou numa só obra o trabalho de várias investigações complementares, de diversos autores. Este trabalho resultou da investigação e reflexão sobre o professor enquanto pessoa, analisado sob diferentes enfoques.

Foi feita a análise do professor enquanto pessoa, motivada pela suposição de que a vida emocional dos professores varia entre a sinceridade e a dissimulação, pelo que se tornou necessário precisar as imagens, as atitudes, os vínculos e as ilusões de que era veículo o professor.

Os estudos centrados na pessoa pretenderam apurar como são percebidos, vividos, interiorizados pelo docente, os factores do meio social escolar e os factores inter e transpessoais.

Ao sujeito é reconhecido um papel activo na elaboração e na interpretação do real, donde que, o interesse manifestado sobre a pessoa do professor é inseparável do estudo dinâmico das situações que contribuem para a sua plena realização ou a sua decadência.

As suas intervenções, as suas estratégias têm como finalidade salvaguardar a estima por si mesmo, ou o moldar a realidade em função dos seus desejos, necessidades e estilos de vida, a fim, de separar toda a possibilidade de dar a impressão de fracasso profissional com o qual o outro o poderia confrontar.

Quanto ao seu trabalho pessoal e às suas investigações, para as quais criou o instrumento de avaliação M.I.S.P.E. (*Matrice Interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant*), Abraham (1986) afirma que todo o professor é levado a encarnar os seus conflitos, o seu eu ideal, o seu verdadeiro si mesmo enquanto ele rejeitado, ou partes destes elementos nos outros significantes, que ela considera como sendo os alunos, os inspectores (a hierarquia) e os pais, que se manifestam como os portadores do seu *labirinto interior*.

Para Abraham (1986) também existe no professor, o eu colectivo, responsável por reactivar os processos e os mecanismos das identificações ideais, de imagens normativas, de pressões repressivas ou libertadoras, as ilusões de grupo, todos eles, elementos necessários para a sua sustentabilidade. Eles são os responsáveis pelos conflitos de sentimentos interiores, provocando a angústia, fases de oposição à profissão, necessidades de identificação ou de reconhecimento, atitudes depressivas, que o professor põe em causa confundindo se são de origem interna ou externa.

O mesmo labirinto interior (o. c.) cria outra figura que é o eu mesmo verdadeiro. Este encontra-se desvalorizado pelo olhar de terceiros e pelo próprio professor. Ele é o núcleo da motivação que levou o professor a escolher a profissão, é o elo vivo que cria o sentimento de vida, de segurança, de permanência e de unidade. O verdadeiro eu mesmo profissional vive num estado de isolamento relativo e está tanto mais oculto e proibido, quanto maior for a ansiedade de ser desprezado ou destruído. O papel do labirinto interior é o de esconder esse verdadeiro eu mesmo tenebroso e de o defender de ameaças destruidoras.

Mesmo reduzido ao silêncio, o eu verdadeiro, permanece numa atitude de vigilância, observando os processos da percepção e da acção dos outros aspectos do eu mesmo.

O professor mentalmente saudável consegue aceitar esta dualidade do eu verdadeiro e do eu falso. Como ainda sugere Abraham (1986) o sistema educativo deve impedir a existência do eu falso, para que o eu verdadeiro se realize e permaneça em contacto com a realidade. Para tal, é fundamental a consciência, a criatividade e a iniciativa de abertura aos outros, para fortalecerem o eu verdadeiro.

Nos anos 90 foi publicado um estudo sobre a representação do eu profissional dos professores, realizado por Gaudet, Valois e Silveira. O universo em estudo é um grupo de professores canadianos, dos ensinos pré-escolar, primário e secundário. O estudo teve por base o trabalho de Abraham (1985), estabelecendo uma comparação intercultural dos aspectos da profissão, nomeadamente o eu profissional, a identificação, o cansaço e o aspecto pessoal. Estes aspectos são considerados universais e estão integrados na formação dos professores. O eu profissional é um sistema que abarca atitudes, percepções e sentimentos próprios do carácter e das relações dos indivíduos, assim como dos valores que lhes estão associados.

Estudos anteriores a este, revelaram uma tendência à apresentação do eu fortemente idealizado e estereotipado. Em todos os países modernos surge a apresentação duma imagem do eu profissional que corresponde à norma ideal, duma necessidade de “parecer como é preciso” e não “tal como é”.

Após análise dos resultados obtidos, verificaram que dos 12 perfis apurados no teste M.I.S.P.E., quatro desses perfis revelam satisfação com o próprio eu e os restantes insatisfação. Estatisticamente concluíram que 40,8% dos professores se encontram dentro das quatro primeiras categorias de satisfação, 52,4% nas outras oito categorias de não satisfação e 6,8% não se enquadram em nenhum dos perfis pré-estabelecidos. A maior percentagem obtida foi no perfil 1 (harmonia perfeita) seguido do perfil 10 (angústia de ser desmascarado).

Os autores (Gaudet, Valois e Silveira , 1991) concluíram que a representação do eu profissional dos professores varia principalmente em função do nível de docência, do sexo e da idade.

### **2.1.1 Evolução histórica do ensino em Portugal**

*“O verdadeiro mestre jamais se proclama tal. Por seu exemplo de vida, aqueles que o cercam assim o chamarão.”*

*Fernando Guedes de Mello(n.d.)*

Ao considerarmos o papel do professor um produto das políticas educativas e o modo como estas o transformam no espelho da própria sociedade, parece pertinente apresentarmos um breve historial de como a profissão docente tem sido considerada pela sociedade, no geral, e como as políticas educativas nacionais e transnacionais têm influenciado e alterado o papel do docente, na sociedade.

Brevemente, analisamos as alterações que nos pareceram mais pertinentes, produzidas a nível da formação dos professores, no plano político e social, onde se pretende englobar o tema “do ego à consciência docente”.

A profissão de mestre é considerada das profissões mais antigas da Humanidade. Contudo, o conceito de mestre, ou de quem é mestre, sofreu inúmeras alterações. O mesmo tem ocorrido com o conceito de escola, ou o que é uma escola.

A primeira referência existente do conceito de escola, em Portugal, data do século XI na Sé de Braga. Em Portugal, como no resto da Europa, o ensino organizado teve a iniciativa da Igreja, sendo ministrado em escolas episcopais e monásticas, para formação do clero.

Após a segunda metade do século XIII dá-se permissão da abertura das lições a pessoas estranhas às Ordens Religiosas. Com o século XV surge a necessidade de qualidade no ensino e o interesse pelo sucesso da aprendizagem.

A partir do século XVI inicia-se o desenvolvimento do comércio e indústria subjacentes ao período dos descobrimentos, o que se traduziu em mudanças económicas e culturais, que concorreram para a consciencialização económica, social e política da necessidade de instrução, com a implicação da família na educação dos filhos. Inicia-se uma nova fase da escolarização, com a implementação de instituições destinadas ao ensino de crianças e jovens, delimitadas por idade, grupo e espaço e onde surgem os primeiros esboços face às preocupações pedagógicas, adequadas ao sucesso na aprendizagem.

Avançando no tempo e chegando ao século XX, com a 1ª República, os princípios e os ideais republicanos influenciaram o sistema de ensino onde se considerava que o homem valia pela sua educação, uma vez que só ela era capaz de desenvolver harmoniosamente as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros.

A partir de 1933, com o Estado Novo, a escola foi considerada a instituição privilegiada para formação do homem "submisso" que os novos princípios exigiam. Ela visou, acima de tudo, a doutrinação dos valores defendidos pelo regime.

Com a mudança de regime político, no 25 de Abril de 1974, a escola foi considerada como um elemento fundamental para a formação dos cidadãos da nova sociedade. Já em 1986 é criada a Lei Base do Sistema Educativo, onde são estabelecidos os princípios da formação dos Educadores e Professores, bem como das respectivas carreiras.

O processo de ensino-aprendizagem centra-se no domínio das atitudes e valores, dos conhecimentos e das capacidades dos alunos. O papel do professor passa a ser o de mediador das aprendizagens dos alunos.

A escola é vista como uma organização, da qual fazem parte os alunos, os professores, os pais/encarregados de educação, os representantes do poder autárquico, económico e social que compartilhando uma herança comum, constituem um todo, com características específicas e com dinâmica própria.

Luísa Cortesão (1988) admite a existência de uma relação entre os acontecimentos políticos e o clima vivido no sistema educativo, na estrutura e funcionamento das instituições escolares, bem como nas características do sistema de formação de professores.

Também Arroiteia (1991, p.55) considera que *“não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interacções complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais.”*

Sintetizando o papel do professor na sociedade, Nóvoa (2011) diz que a década de 70 foi a da pedagogia por objectivos e a década de 80 trouxe as reformas educativas centradas na estrutura dos sistemas escolares, nomeadamente no currículo. Os anos 90 focaram-se nas organizações escolares quanto ao seu funcionamento, administração e gestão. Com o virar do século surge a preocupação das novas tecnologias e da diversidade incluindo as práticas de inclusão e de integração social, abrindo as portas a novas pedagogias e metodologias diferenciadas.

E agora qual é o futuro? Nóvoa (o. c.) refere que realizou uma vastíssima recolha de documentos internacionais sobre a formação docente e que ela é unanime quanto aos princípios e às medidas necessárias a tomar, afirmando:

*“Nos últimos quinze anos, esta comunidade produziu um conjunto impressionante de textos, que tem como marca o conceito de professor reflexivo e que fez uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação.”* (...) *“Temos de dar tempo à reflexão pessoal, à consciência partilhada, à acção prudente”* (Nóvoa, 2011, pp. 15 e 76).

Pelas considerações evocadas e pelo reconhecimento que algo há a fazer pelo ensino, anuímos com a Dra. Pessoa (2004), quando transmite que o problema da educação vigente não é um problema técnico. Sendo o processo educativo dos nossos dias bem complexo, parece que a reflexão é fundamental se pretendemos avançar qualitativamente na qualidade dos sistemas sociais e educativos. Para tal, existem algumas categorias que enfatizam o docente como um profissional reflexivo e flexível e que este necessita desenvolver.

Assim, Pessoa (2004) propõe alguns atributos fundamentais para um docente reflexivo:

- Ser capaz de pensar reflexivamente sobre a teoria e a prática;
- Ser capaz de fomentar diversas situações educativas, visando o conhecimento no sentido de uma acção competente;
- Ser capaz de ser afectivo;
- Ser capaz de encarar as situações sob vários prismas;
- Ser capaz de prever, localizar e orientar um problema numa perspectiva complexa;
- Ser capaz de flexibilizar o conhecimento e a experiência do ensino com a aprendizagem dos alunos;
- Ser capaz de criar modos de ensino com diversas propriedades para a aprendizagem.

Perante este panorama evolutivo do papel do professor na sociedade, o futuro que lhe está reservado, ou, o que espera a sociedade e a política do professor que hoje se está a formar para o futuro, ou a exercer no presente, são questões que carecem de reflexão e investigação, sob o nosso ponto de vista, mas que permitam encontrar celeremente novos caminhos.

### **2.1.2 Formação do professor**

O que se espera do papel a desempenhar pelo professor liga-se fortemente à sua formação profissional, pelo que apresentamos algumas considerações de diversos autores sobre o assunto. Porém, consideramos interessante referir o que tem sido a formação docente em Portugal, ao longo dos tempos, aspectos com os quais, iniciamos esta reflexão.

Tentando fazer um breve historial do que tem sido a formação dos professores, em Portugal, diz Pitta (2000) que foi Marquês de Pombal no século XVIII, quem iniciou na Europa as reformas estatais de ensino, criando um corpo laico de professores. Ele estabeleceu um controlo político e ideológico, sobre os professores, através de normas e valores, influenciadas por crenças e atitudes morais e religiosas, levando os professores a aderirem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso.

É no século XIX, que surgem as primeiras escolas de formação de professores, com a qual, estes passam a ter um estatuto social. Os professores passam a ser considerados os agentes de progresso da instrução.

Durante o Estado Novo, ao professor é-lhe dado um papel de submissão, com um rigoroso controlo político, ideológico e profissional. Ao Estado cabe o total controlo sobre os professores e a sua organização pedagógica, visando uma educação nacional.

Com a chegada de Veiga Simão à chefia da Pasta da Educação, em 1970, procura-se uma “democratização do ensino” (Formosinho e Machado, 1998). Veiga Simão elaborou o Projecto do Sistema Escolar (1973), onde propunha uma inovadora reforma do ensino em Portugal, com a qual pretendia operar transformações na caduca sociedade portuguesa. Entre as medidas propostas, pelo então Ministro da Educação, cabia a criação da Educação Pré-Escolar oficial; a formação de cursos de pós-graduação e a estruturação da Educação Permanente.

Além de abrir as portas ao ensino de massas, Veiga Simão propunha a formação qualificada dos Professores, em escolas destinadas a esse fim. Também valoriza o papel do professor, quando afirma “*o professor primário é um soldado que ministra pão do espírito e fortalece a própria raiz da vida nacional*” (Simão, 1972, citado por Stoer, 1981 p.6). Veiga Simão via o professor como um instrumento de modernização da própria sociedade. Contudo, a Reforma de Veiga Simão foi geradora de enormes polémicas e por muitos criticada, não tendo na prática sido implementada.

Após o 25 de Abril de 1974 dá-se a reformulação da formação inicial dos professores, através da reforma dos magistérios e da criação das Escolas Superiores de Educação, (ESE), em 1986.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) consagra o capítulo IV à formação de Educadores e Professores do 1º e 2º ciclo, a nível de formação superior, em Escolas Superiores de Educação. Nela se consagra o proporcionar a todos estes docentes uma formação técnica científica e pedagógica de base, além da formação pessoal e social adequada ao exercício das suas funções, bem como uma formação que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Com a massificação do ensino, surge a necessidade de formar mais Professores, diminuindo as exigências das suas habilitações de acesso. Deu-se um aumento quantitativo de professores, acompanhado de um decréscimo qualitativo da sua formação.

Actualmente exige-se que o professor seja qualificado, quer no campo científico e tecnológico, quer no campo cultural e pedagógico. A sua formação não se pode cingir à formação inicial, mas deverá prolongar-se por todo o seu percurso profissional, através do desenvolvimento de formação contínua e diversificação na formação especializada.

Da formação inicial devem fazer parte a formação geral para a docência, a formação para a especialidade científica, tecnológica ou artística, a formação pedagógica e didáctica teórica e a formação pedagógica prática (Patrício, 1994).

Quanto à formação contínua, *“a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal”*. (Pitta 2000, p.6).

O mesmo autor considera a importância de “investir na pessoa” e de dar um estatuto ao “saber da experiência”. Para tal é fundamental, na formação de professores, promover práticas reflexivas, de modo a que os professores assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional.

Para Martinho (2000) não há, nem pode haver ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem mesmo inovação sem que haja uma adequada formação de professores. Esta é uma afirmação que subescrevemos. A formação de professores é um problema político onde é espelhada a sociedade e o seu futuro, mobilizando factores económicos, demográficos e sociológicos, visando concepções pedagógicas.

Torna-se imperativo definir o perfil do professor e a sua formação, de modo abrangente nas áreas científicas, culturais, pedagógicas e psicológicas, não esquecendo que se trata de formar profissionais preparados para um futuro em constantes mudanças, desconhecido e até impensável, dos quais se espera que desenvolvam capacidades de relações pessoais e interpessoais.

Generalizando, quanto à formação de qualquer professor, Schön (1992) refere que as escolas de formação de professores devem incluir na formação um novo paradigma de formação, baseado na reflexão das situações práticas reais.

Para muitos autores, a ideia de alguém decidir ser professor não se associa com o sentido de vocação, mas antes com a ideia de não ter capacidade para fazer "algo melhor", quer dizer "para dedicar-se a algo que dê mais dinheiro" (Esteve, 1992). Esta é uma afirmação que nos sugere uma questão merecedora de investigação: o que move alguém a escolher a profissão docente?

Constatamos que a profissão docente está em crise: perda de prestígio, de poder e de autoridade junto à instituição e junto à sociedade. Quais as causas reais que levaram a esta crise e à falta de identidade profissional docente são considerações pertinentes ao nosso estudo.

A evolução do contexto social exige que o professor desempenhe novas funções e papéis. Cada vez se exige mais destes profissionais e anuindo com Pitta (2000) quando afirma que *“só através de uma qualificação adequada, o professor terá condições de desempenhar eficazmente as funções que lhe competem, quer no sistema educativo, quer na sociedade”* (Pitta, 2000, p.4). Porém, consideramos que essa qualificação pode ser beneficiada com uma formação na evolução de consciência.

Na actualidade, o professor não é mais um mero transmissor de conhecimentos, pois dele se espera uma variedade de papéis, exigidos pela sociedade presente. Ele tem de saber dar resposta eficaz ao que lhe é pedido e julgamos que o evoluir da sua própria consciência é para tal, imprescindível.

Alvitramos que o professor de hoje e de amanhã tem de ter um profundo autoconhecimento de quem é, das suas potencialidades e capacidades, dos seus limites. Ele tem de se conhecer como pessoa e como profissional, para poder corresponder às expectativas que lhe são apresentadas.

Como referiu Nóvoa (1992), o sentir-se professor ou o assumir-se como professor resulta de uma evolução diária e ao longo dos anos, iniciada com a escolha pela profissão docente; através da experiência que resulta do modo como os professores se apropriam dos seus saberes; da sua capacidade de autonomia com que exercem a sua actividade; do sentimento de que controlam o seu trabalho.

O desenvolvimento profissional do professor, que se processa ao longo da respectiva carreira, depende de aspectos contextuais, indissociáveis da sua condição de pessoa, que se afirma e modifica em função do modo como percebe os outros e as relações interpessoais que com ele estabelece, assim como da representação que tem de si próprio, como pessoa e profissional (Abraham, 1972).

O professor é profissional mas também é pessoa e é nesta dualidade que tem de criar o seu próprio perfil, que será definido pelos traços da sua personalidade. Esta constitui o factor primordial no seu processo de adaptação.

Por outro lado, os determinantes da personalidade encontram-se ligados às condições físicas, à maturidade intelectual, social e emocional, aos factores culturais, aos componentes ambientais (sociedade, lar e família) e às experiências e aprendizagens vivenciadas.

Cabe ao professor desenvolver uma maior tomada de *consciência* da sua própria personalidade, (Pitta, 2000) de forma a desenvolver qualidades fundamentais, bem como adquirir novos métodos de ensino aprendizagem, condição fundamental a que o Professor sinta por si próprio a necessidade de mudar.

Na profissão docente o processo de identidade, de natureza complexa e diacrónica, constrói-se por um acumular de inovações e um assimilar de mudanças viabilizadoras de uma reformulação psicossocial de cada docente, que o leva a sentir-se e a dizer-se professor (Nóvoa, 1992).

A identidade profissional traduz-se, na perspectiva de Claude Lessard (citado por Pitta, 2000), na relação que cada professor estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares, assim como a relação simbólica que cria do trabalho, para si e para os outros.

A forma como o docente é, resultado do seu desenvolvimento pessoal e profissional, está alicerçado nas suas características pessoais e na sua personalidade (Pitta, 2000). É criada a perspectiva do eu profissional segundo a dimensão retrospectiva, em função da qual o sujeito-professor se concebe por referência ao passado; a prospectiva, que o leva a idealizar o eu ideal a que aspira tornar-se.

A dimensão retrospectiva compreende a auto-imagem, ou seja o modo como o professor se define a si próprio; a auto-estima, na avaliação que faz de si como professor; a motivação profissional, que o leva a escolher, permanecer ou abandonar a profissão; e a percepção do trabalho, ou seja, o modo como define as suas tarefas.

A dimensão prospectiva está baseada nas expectativas do professor, quanto ao seu futuro profissional, quanto à sua evolução.

A valorização do professor reflexivo e a atenção aos primeiros anos de exercício profissional são alguns dos princípios enunciados por Nóvoa (2009), quanto às medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores.

O mesmo autor refere, também, a necessidade de reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, bem como, de ser preciso construir um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não é apenas de cariz técnica ou científica, mas que se encontra relacionada com a identidade profissional docente. Trata-se de um esforço de entendimento, fundamental para a construção de percursos significativos de aprendizagens ao longo da vida.

Hoje, e de futuro, exige-se que os professores sejam pessoas *inteiras ou totais*. Reconhece-se a necessidade da tecnicidade e cientificidade do trabalho docente, que não esgotam todo o ser professor, mas reconhece-se que é fundamental reforçar a *pessoa-professor* e o *professor-pessoa*, (Nóvoa, 2009).

### 2.1.3 Enquadramento político e social

O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário está regulamentado na legislação portuguesa, através do Decreto-Lei nº 240/01 de 30 de Agosto.

Dele extraímos algumas passagens, merecedoras de relevância para este trabalho e que justificam, a possibilidade na legalidade, de se alterar ou integrar na formação de professores, a aprendizagem da temática do “ego à consciência docente”.

No seu item I *Perfil geral de desempenho* podemos ler:

- *O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.*

Consideramos poder contextualizar este parecer, na teoria temática de la Herrán e González, (2002), quando expressam que o processo de pesquisa e descobrimento do ego tem subjacente uma especial dureza emotivo-cognitiva, unida à potência auto-afirmativa vinculada ao acto da sua aprendizagem, e que no processo de ensino/aprendizagem há uma carga emotivo-cognitiva e auto-afirmativa, por parte do docente, pelo que, faz sentido preparar os professores para a sua descoberta pessoal, de modo a controlá-lo quando na presença dos seus alunos. Assim, há que formar os professores para este aspecto da sua futura missão.

Já o item II do referido Decreto-Lei, *Dimensão profissional, social e ética*, alude o seguinte:

- *Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;*

- *Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;*
- *Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.*

Ao pedir-se que o professor seja um comunicador por excelência, um modelo de civismo para os seus alunos, o saber ter um comportamento e relacionamento exemplar com os demais, está-se a definir um perfil para o qual ele tem de estar preparado e formado.

Como constatou Abraham (1986) o professor apresenta vários perfis e neles expressa o seu eu profissional. O modo como cada professor se considera visto pelos alunos, colegas e superiores hierárquicos, depende da forma como ele possa estar ciente do desempenho das suas funções.

Parece-nos fazer todo o sentido, caber às Escolas de Formação o saber alertar e preparar os seus alunos para este aspecto tão importante, que fará parte do seu dia-a-dia profissional. Nóvoa (2011) vai mais longe, quando sugere que a escola é o local onde se constrói o diálogo social; onde se aprende não só a viver mas a conviver, pelo que a escola é uma instituição insubstituível e nela se encontram os professores, dizemos nós.

Ainda no Decreto-Lei nº 240/01 de 30 de Agosto podemos ler no seu item V - *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida:*

- *O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.*
- *Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;*

- *Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;*
- *Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;*
- *Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;*
- *Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.*

É pedido neste Decreto-Lei que o professor seja um professor reflexivo, de forma a evoluir nos seus conhecimentos e nas suas práticas. Contudo, o ensino do processo reflexivo não parece fazer parte dos currículos das Escolas de Formação, ou pelo menos com a seriedade e importância devida.

De la Herrán e González (2002) dizem que mais do que ser reflexivo, o professor tem de ser consciente, libertando-se do seu ego, para poder aspirar a ser um ser total. Consideramos que este é um processo moroso, complicado, pelo que tem de ser sugerido, orientado e ensinado. Podemos dizer que sob esta legislação, o professor tem “obrigações” reflectivas. Porém, verifica-se que é uma prática pouco, ou nada, aplicada, questão à qual gostaríamos de encontrar uma resposta neste estudo.

Aceitamos a possibilidade de que nem todos os professores são conhecedores desta lei, ou que não lhe dão importância, ou que não a sabem interpretar ou como aplica-la, mas julgamos ser uma Lei fundamental para o desenvolvimento dos professores e para a melhoria da qualidade do Ensino.

Notamos que é de toda a importância e urgência que as Escolas de Formação pudessem integrar nos seus currículos o ensino de práticas reflexivas, que permitam aos docentes saber como podem e devem libertar-se do seu ego e formarem-se como professores conscientes, que façam das suas práticas diárias o caminho da evolução para a totalidade. Ao conseguirem-no, julgamos, formariam docentes de perfil inovador, maduro e consciente, possibilitando a sua contribuição para um ensino de qualidade.

#### **2.1.4 Influências externas na formação docente**

A actual regulação nacional é caracterizada pela influência da regulação transnacional e das actuais práticas políticas e sociais internas.

O carácter híbrido na definição das políticas educativas remete para o entendimento de que a importação de modelos do exterior, mesmo que legitimados por agências internacionais ou pela União Europeia, é mitigada no confronto com o contexto nacional, histórico e político, ou seja, a especificidade económica, política e social portuguesa.

Para Giddens (1997), o processo da globalização ocorre no nosso interior e exterior, produzindo novos contextos de acção e novas identidades, estando associado a processos transnacionais, que nos dão consciência duma realidade planetária.

A globalização cria identidades e práticas de uma cidadania global de teor cosmopolita, fragmentando o conceito nacionalista. Se analisarmos as mudanças no âmbito da educação que ocorreram nas últimas décadas, elas traduziram-se numa redefinição dos serviços educativos e do papel nele assumido pelo Estado, tendo por base acordos multilaterais entre Estados e a sua actuação face às dinâmicas de globalização.

A União Europeia representa uma das formas institucionais mais avançadas nesta área, incrementando um vasto campo de intervenção e assumindo, progressivamente, um papel mais activo, nomeadamente no domínio das políticas sociais (Antunes, 2005).

Centrada a análise nos Estados e no policy-making europeu feito numa lógica de “top-down”, que influencia as políticas públicas dos Estados Membros, numa lógica de uniformização, leva vários autores a falarem de europeização das políticas públicas. Esta europeização aparece como uma consequência incontornável da evolução do processo de integração em que as políticas públicas condicionam as estruturas políticas.

A necessidade de se facilitar a mobilidade das pessoas no seio da União Europeia e de fazer convergir os sistemas de ensino, para facilitar a emergência e o desenvolvimento de uma consciência e de uma cidadania europeia de forma a poder criar-se uma verdadeira União Europeia, fez com que os seus Estados Membros unissem esforços.

Em 1999 os Estados Membros assinam a Declaração de Bolonha que reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável das sociedades democráticas, de tal forma que os 29 ministros se empenham na edificação de um espaço europeu do ensino superior, a partir da harmonização dos seus sistemas nacionais e da redução das suas heterogeneidades.

Actualmente, a Declaração de Bolonha regista 45 assinaturas diferentes, reagrupando as 27 assinaturas dos EM da UE e a de 18 Estados extracomunitários. O seu objectivo principal foi a construção da Área Europeia do Ensino Superior. Apresentou, como desafio, a definição dos objectivos dos ciclos de estudos e a sua duração, alterando por completo as regras anteriores.

A Declaração de Bolonha propôs diversas finalidades, entre as quais a definição do perfil de competências e de conhecimentos referentes à profissão de Educador/Professor e defende a promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Outro importante documento para a formação é o memorando sobre “Aprendizagem ao Longo da Vida, de 2000”, que postula que a aprendizagem ao longo da vida é toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego.

Sob as políticas comuns europeias, vários países europeus têm procedido a reformas dos seus sistemas de formação de professores, apresentando certas tendências comuns. A todos os candidatos à docência é exigido, actualmente, doze anos de escolarização obrigatória, contrariando práticas anteriores, em que aos docentes do pré-escolar e 1º ciclo, só lhes era exigida uma preparação académica muito *rudimentar*.

A tendência actual em toda a Europa é de situar a formação dos professores a nível universitário. Para tal existem duas vias: o modelo profissional simultâneo, em que é integrada a formação científica e a psicopedagógica; o modelo sucessivo, em que se dá uma formação científica prévia, antes de se aceder à formação profissional.

Em nenhum destes modelos parece caber a formação sobre o conhecimento do próprio indivíduo, ou o modo de o fazer, no sentido evolucionista da sua consciência.

Consideramos que o aumento das exigências e das novas responsabilidades educativas, bem como o aumento do nível cultural dos países europeus, justifique a formação universitária, a todos os docentes, independentemente do grau académico que ministrem.

Ao situar, para todos os graus de ensino, a formação de professores a nível universitário, acaba-se com a tradicional separação entre os professores do básico (especialmente do 1º ciclo) e educadores de infância, com os professores do secundário (e 3º ciclo), como acontecia em Portugal e França.

Como é sabido, estas diferenças de qualificação eram motivadoras de mal-estar no relacionamento entre os docentes. Mas também aqui é esquecida a preparação do eu profissional.

Os diversos sistemas educativos europeus estabelecem modos de acesso mais flexíveis, entre as distintas categorias de professores. Com este sistema de valorização académica dos docentes, de qualquer grau de ensino que ministrem, termina-se com o clima de desvalorização de competências, entre docentes. Parece-nos, no entanto, não ser consagrada a competência do autoconhecimento docente. A tendência é reconhecer o mérito e a excelência do trabalho do professor, no seu próprio nível de ensino, sem que a sua promoção profissional ou salarial, dependam do nível de ensino, em que trabalhem.

Apesar dos esforços das políticas transnacionais e das mudanças que elas produziram, é notório um sentimento de crise e desânimo entre os professores e a sociedade em geral, ao constatar que o ensino não está a dar as necessárias respostas às necessidades actuais. Ao massificar o ensino e ao aumentar os anos de escolaridade obrigatória, surgiram novos problemas para os professores.

Aos docentes, de todos os graus de ensino, é-lhes pedido que sejam também educadores, causando problemas de identidade, pois muitos professores não foram formados para tal, não o sabem ser e alguns até se recusam a sê-lo. Há como que uma incompreensão generalizada.

Como diz Morin (2002: p.105), *“a conjugação das incompreensões, a intelectual e a humana, a individual e a colectiva, constitui obstáculos maiores ao melhoramento das relações entre indivíduos, grupos, povos, nações”*. A fim de haver compreensão intelectual e humana, refere o mesmo autor, (o.c.) há vários caminhos a percorrer, entre eles os intelectuais e os éticos. Para que haja tal compreensão de si, visando a compreensão dos outros, é necessária uma prática mental de auto-exame constante.

Refere ainda Morin, que *“O auto-exame crítico permite-nos descentrar-nos relativamente em relação a nós mesmos, por conseguinte reconhecer e julgar o nosso egocentrismo. Permite-nos não nos colocarmos como juizes de todas as coisas”*. (Morin, 2002, p.107).

## 2.2 O que é o ego docente

O ego é uma parte de nós; o ego é aquilo que nós somos; o ego é aquilo em que a vida nos transforma. Frases como estas são encontradas em diversas obras, de variados autores. Contudo, ao pretender aprofundar mais o conceito de ego, consideramos interessante o ponto de vista de Simón (2001), que aqui apresentamos:

- O ego é um produto da memória;
- São as recordações;
- É a memória organizada;
- Esta memória é extensa e ramificada e consta de zonas acessíveis à consciência e de zonas totalmente inconscientes;
- É dentro da imagem de nós próprios, formada pelo cérebro ao longo do tempo, que podemos distinguir vários tipos de informação;
- O ego é uma multiestrutura, pois dentro de cada um de nós existem diversos egos, que nos condicionam;
- Ele não é só fruto da memória do passado, como também é o nosso presente e a nossa projecção no futuro.

Como sugere Simón (2001, p 207), *“O ego é como uma narração que nos proporciona uma determinada versão da nossa vida”*. O que idealizamos como futuro é o resultado da nossa experiência mental que provém da memória geral. São fantasias sobre o futuro, o que construímos com as experiências do passado. São memórias passadas projectadas no futuro.

Quer o passado quer o futuro existem só como representações, como modelos, pois toda a vida mental existe só no presente. O passado e o presente são meros modelos de trabalho, que nos ajudam a compreender e planificar a nossa acção sobre a realidade. A relação entre a nossa mente e os tempos de passado e de futuro é uma questão que o ser humano tem de resolver no plano da sua evolução. Dito de outra forma, consideramos nós, que como pessoas e como docentes, é pertinente trabalhar o nosso nível de ego, para com ele podermos ampliar a nossa consciência.

Aceitamos o ponto de vista de Simón como uma visão clínica ou psicológica, do que entende ser o ego e procurámos entender quais as perspectivas de outros autores, relacionados com a temática do ego docente.

Krishnamurti (1995) apresenta o ego como a mente que analisa, que calcula, que não é simples, em que o pensamento é o resultado do nosso condicionamento, ou seja, a resposta da nossa memória e cuja fonte é um feixe de memórias, como um acumular de observações sobre o que fazer, ou não fazer, o que alcançar. Ao obtermos resposta da memória, a mente fica bloqueada e por isso não existe aprendizagem. É o ego que nos condiciona, se ficarmos fechados nele.

Num paradigma transpessoal, Neill (1975, citado por de la Herrán e González, 2002) define o ego como aquele que emerge quando me interesse mais por mim do que por outra pessoa e como uma psicologia peculiar que se manifesta nos homens e nas mulheres que desejam muito sobressair em público, e por tanto, nos docentes. Por isto, o mesmo autor considera a profissão docente como especialmente propícia ao aumento desmesurado do ego.

Já em 1936, Morente, (citado por de la Herrán e González, 2002), assinala como elementos do ego docente a pedantaria, a utopia e o ressentimento, considerando-os como os vícios por excelência da classe docente e definindo vários tipos de pedantaria característicos dos professores.

Considerando a classe docente, como uma classe profissional egocêntrica, o seu egocentrismo é uma das causas principais do mal-estar docente e conseqüentemente da falta de qualidade do ensino actual. O ego docente relacionado com a onnipotência, com a autoprotecção, com o servir de exemplo aos alunos, entre outros predicados, faz com que o docente tenha uma forte tendência para o egocentrismo.

Outros autores referem-se ao tema, nomeadamente Nóvoa (2009), que fala num conceito mais “líquido” e menos “sólido” que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor, ou seja, trata-se de construir uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade.

O egocentrismo individual e colectivo podem condicionar a forma de desenvolvimento do ensino, o relacionamento entre profissionais e o próprio profissionalismo de cada docente e até das instituições. Sendo estas, visões negativas da imagem docente, de la Herrán e González, (2002) encaram a luta pela dissolução do ego próprio, como a origem do possível autoconhecimento e indagação crítica, entre a personalidade e a necessária formação de todos os docentes.

Contudo, o ego docente é um assunto esquecido ou mesmo desconhecido de muitos dos docentes. Sugerimos integrá-lo através de uma normalização teórico-prática na formação dos professores, através de uma transformação interior profunda, via a autocritica, ou mesmo a auto-avaliação, daquilo que nos faz ser as *ligações esquecidas* de nós próprios (de la Herrán e González, 2002).

De la Herrán (2002) considera que em Pedagogia e Didáctica, o planeamento das estratégias se centra nas capacidades desejáveis de aprendizagem, pelo que estas se devem complementar. Para tal, há que perceber e trabalhar sobre o egocentrismo, entendido como o referente a superar e desaprender as capacidades indesejáveis, pessoais e colectivas.

Segundo Abraham (1982), o “soi ” profissional é um sistema que inclui atitudes, percepções e sentimentos próprios do carácter e das relações do indivíduo, assim como os valores a eles associados.

Mas o que é o ego docente? Ao falarmos de ego, neste estudo, consideramos o termo sob as seguintes considerações expressas por de la Herrán e González (2002):

- Ego é a parte mais imatura da personalidade, por alguns chamada de *eu inferior*.
- O conceito de ego coincide com o termo *olhar-se; ser* desde e para si mesmo, tanto individualmente como colectivamente.
- O ego é parte do próprio eu imaturo, limitador, condicionante, dependente, viciado, identificado, parcial, centrípeto, diluível, que impede uma evolução profunda, que morre e que tapa a consciência.

Ao encararmos o ego como uma forma do eu, então, incluímos o modo como Krishnamurti nos explica ser o eu, (1995, p53):

- O eu é a ideia, a memória, a conclusão, a experiência, as formas de intenções nomeáveis e inomináveis;
- O eu é o empenho consciente para ser ou para não ser;
- É a memória acumulada do inconsciente;
- É a competição e o desejo de ser;
- E do esforço para se obter tudo isto resulta o eu. Mas o eu divide e fecha-se em si.

Acrescenta o mesmo autor, que ao pensarmos a partir de um centro para a periferia, onde a periferia é o centro para a maioria das pessoas, tudo o que tocamos é superficial. Não sendo a vida superficial, ela exige que se viva de forma completa, e pelo facto de estarmos a viver apenas superficialmente, conhecemos apenas a reacção superficial.

O que quer que façamos na periferia irá criar um problema, e isso é a vida. Os problemas existem enquanto vivemos na periferia, sendo a periferia o eu e as suas sensações, que podem ser exteriorizadas ou tornadas subjectivas, identificadas com o universo ou qualquer outra coisa inventada pela mente.

Assim, todos os motivos têm origem no eu e o motivo é gerado pelo movimento egocêntrico da mente. (Krishnamurti 1995). Dito de outro modo, o ego é a nossa crosta e a consciência o nosso manto. O ego envolve e aprisiona a consciência e só saindo do ego temos possibilidade de libertar a consciência, para termos capacidade de percepção e análise do exterior.

Sobre os estados de evolução docente, de la Herrán (2009), diz que *“Todo o docente, e todo o ser humano, está capacitado, não só para ser, senão para ser mais e melhor”*. Para tal, necessita quebrar o ego e deixar a consciência fluir. O ser humano para além de ser um ser, é um ser que quer ser, ou seja um ser mais ou um ser para a totalização.

Este ego pode ser pessoal, ou mais vasto, quando os sujeitos de referência compõem um sistema social, em que a sua fonte principal de motivos seja o ego compartilhado. Segundo o autor referenciado, “a nossa pessoa” (o *eu*) está envolta pelo ego com o qual se identifica (eu sou o meu ego), que comprime e encerra a consciência. A maturidade pessoal dá-se quando o córtice de condicionamentos do ego dá lugar à consciência e o eu passa a ser cada vez menos ego e mais consciência. Entendemos, que se o eu está carregado de ego, a realidade é-nos percebida de forma distorcida, ao passo que quando a consciência predomina, encontramos-nos em melhores condições para vermos mais e melhor a realidade.

O eixo ego-consciência é o centro de gravidade da inovação permanente mais importante, que é a mudança interior. Se a mudança pretendida é interior, parte integrante do eu, importa pois distinguir entre o ego e o eu. O ego e o eu estão interligados e de tal modo unidos, que é difícil separá-los. Contudo, de la Herrán (2009a) diz que ninguém nos recomenda em prescindirmos do eu, pois isso seria o mesmo que prescindir da individualidade da nossa própria personalidade. No entanto, os pensadores e investigadores mais conscientes do ser humano, bem como os actuais cientistas que contemplam o transpessoal como objecto e método de conhecimento, são unânimes em recomendar o desaparecimento do ego. Sob o nosso ponto de vista, estas ideias são, talvez, um pouco radicais, podendo ser julgadas em si como um acto egoico, pelo que as consideramos preferencialmente como uma tendência e não como uma verdade absoluta.

Segundo a evolução da consciência, transitamos pelo necessário reconhecimento do ego, como parte do nosso processo evolutivo que é parte essencial no desenvolvimento da criança. Contudo, sabemos que o processo não é linear, uma vez que uma criança pode ter uma consciência muito desenvolvida em conceitos, como por exemplo, de solidariedade, ou de compromisso ecológico. Então, talvez pensar num desaparecimento do ego, seria como pensar no desaparecimento da obscuridade, quando na realidade, a obscuridade é só uma forma que elegemos para expressar a ausência da luz.

Porque estamos tão fechados no ego e pelo ego, que não deixa fluir a consciência? Blay (2006) apresenta-nos uma visão interessante sobre o que podem ser essas causas. Explica ele, que nós temos a capacidade de alcançar uma consciência imensa, mas que não o fazemos por nos encontrarmos como que num estado de hipnose, encerrados dentro de nós próprios. A solução é acordarmos dessa hipnose, ou seja, darmos-nos conta da sua existência e aceitarmos que nos podemos distanciar dela, sem fazermos juízos e vermo-nos como um foco de luz, um foco de energia.

Todos estes pensamentos serviram de justificação exterior às nossas motivações e justificações interiores, de que é possível fazer algo, se não muito, para alterarmos a situação a que se chegou de egocentrismo docente e à viabilidade de o diminuir, evoluindo para uma consciencialização individual e colectiva dos professores, caminho que julgamos adequado e imprescindível para uma melhoria da qualidade do ensino, com benefícios para todos.

### 2.3 Do ego à consciência docente

Alguns autores falam em perfil do professor, outros no professor reflexivo. Contudo, no presente estudo, pretendemos uma outra abordagem e estabelecer um eixo entre o ego e a consciência do docente, passar do professor reflexivo ao professor consciente, como nos é proposto pelo paradigma complexo-evolucionista de, de la Herrán (2003).

Importa, previamente, tentar clarificar como é possível fazer a “ponte” entre o ego e a consciência, pelo que, começamos por seguir a orientação que nos é dada por Simón (2001, p. 210). Para este autor, a consciência actua segundo a informação originada pela memória do ego e toma as suas decisões a pedido do ego. De certo modo, a consciência vive subjugada pelo ego, seduzida ou cativada por ele. Mas segundo o mesmo autor, cabe a cada um de nós a possibilidade de remodelar a própria consciência, consciência de que depende toda a nossa existência, logo o nosso destino.

Como nos explicam de la Herrán e González (2002), ser-se consciente é ter a capacidade de visão intelectual (global e analítica) geradora do conhecimento. É, também, o saber alcançar a maturidade pessoal e profissional, ou seja, tornar-se num ser melhor e mais completo ou total.

Ao considerar o professor como um todo pessoal e profissional, não nos parece salutar aceitá-lo como um perfil, que é parte de um todo, nem só como ser reflexivo que é meditar sobre o que se conhece. Consideramos estes dois conceitos (perfil e reflexivo) representativos de um professor incompleto, pelo que estas duas caracterizações, não nos parecem satisfatórias, quando se visa um ser total. Por outro lado, ao induzirmos que, tanto o ego como a consciência dos professores são duas referências psico-educacionais, primordiais, elas fazem parte de cada ser, logo de cada professor e por isso, pertencente ao campo da formação de professores.

Para além da técnica, da reflexão e da crítica, faz-nos todo o sentido proporcionar recursos que possam analisar o ego docente, em todas as suas vertentes (intra e inter pessoal), desde a formação inicial do futuro docente, de modo a que ele possa durante toda a sua vida profissional desenvolver essa competência.

Colocando o pressuposto de que as pessoas têm enclausurada a sua consciência dentro do seu ego e que sem a sua libertação não atingem a maturidade necessária para a sua total formação pessoal e profissional, então é preciso clarificar um eixo entre o ego e a consciência, através do qual se vai evoluindo, como estrutura orientadora de uma nova educação, tal como é proposto por de la Herrán e González (2002).

Neste evoluir surgem aspectos negativos, como limitações e dependências, considerados gerados pelo ego e aspectos positivos, cujo epicentro é a consciência, que vão para além da reflexão e que levam à maturidade, segundo de la Herrán e González (2002).

Foram os conceitos inclusos no novo paradigma educacional complexo-evolucionista, que nos despertaram para o caminho a seguir, ao ponderarmos ser fundamental investigar nos professores e tentar demonstrar qual a percepção que eles têm sobre o seu ego e sobre a sua consciência e que vontade têm de se transformar e caminhar em direcção à maturidade.

Sendo a função do docente, muito variada e complexa, sujeita a enormes pressões externas que produzem grandes influências internas, há que saber como o professor as enfrenta e as gere, uma vez que ao professor não basta reflectir sobre as causas externas, mas também necessita reflectir sobre as internas, de modo a poder libertar-se do seu ego e evoluir em consciência para a maturidade ou totalidade, conseguindo a sua ascensão plena que é a passagem de professor a mestre.

O ego dos professores, que se encontra a meio caminho entre a personalidade e a formação, é um campo de investigação fundamental e inevitável, pelo que modestamente gostaríamos de com este estudo, dar o nosso pequeno contributo, uma vez que subscrevemos a ideia do investigador de la Herrán e González (2002), ao exporem que o único meio capaz de orientar e interpretar o ego é a consciência, visto ela ser o epicentro da inovação permanente mais importante, que é a mudança interior.

Saber como se dá essa mudança interior, como funciona para além do ego redutor, ou quando se trata realmente da consciência, no sentido de generosidade, compreensão, convergência, abertura à universalidade, são premissas que geraram o interesse por este estudo.

De la Herrán e González (2002, p.85 e 86) esquematizaram os diversos passos que se deseja observar num professor para atingir a totalidade:

- *Não basta ao professor ser rotineiro, porque pode ser (por imperativo ético, por capacidade profissional) tecnológico;*
- *Não basta ser tecnológico porque pode ser reflexivo;*
- *Não basta ser reflexivo porque pode ser crítico;*
- *Não basta ser crítico porque pode ser autocrítico;*
- *Não basta ser autocrítico porque pode ser perfeccionista;*
- *Não basta ser perfeccionista porque pode ser coerente;*
- *Não basta ser coerente porque pode ser indagador;*
- *Não basta ser indagador porque pode ser capaz de interiorizar-se;*
- *Não basta ser capaz de interiorizar-se porque pode ser generoso;*
- *Não basta ser generoso porque pode ser virtuoso;*
- *Não basta ser virtuoso porque pode estar não-egotizado<sup>1</sup> (centrado em si e para si);*
- *Não só não está não-egotizado, para que seja verdadeiramente maduro;*
- *Não só seja verdadeiramente maduro, para que seja plenamente consciente;*
- *Não só seja plenamente consciente, porque pode ser total: praticante da sua autoconsciência e de todas as qualidades e condições anteriores.*

---

<sup>1</sup> Não-egotizado no sentido de se encontrar liberto do seu ego.

## 2.4 Como se forma a consciência docente

Ao procurarmos no dicionário o termo, consciência, encontrámo-lo como sinónimo de sentimento; honradez; conhecimento imediato; convicção íntima. Tais vocábulos são significativos para o carácter e personalidade de cada ser. Então, consciência é aquilo que somos? Onde se encontra? Como se forma? Respostas a estas questões são dadas de forma diferente, consoante as áreas por onde se movem os diferentes autores. Porém, um ponto é-lhes comum: A consciência existe em cada ser humano.

O neurocientista António Damásio (2010) coloca uma outra questão: De que é feita a mente? Diz-nos ele, que a mente reside no cérebro e que na evolução deste ao longo dos tempos, se formou a consciência. Com o desenvolvimento dos meios tecnológicos de diagnóstico utilizados em estudos de investigação científica, a neurologia da consciência organizou-se em redor das estruturas cerebrais, envolvidas na criação da tríade directora composta pelo estado de vigília, pela mente e pelo eu.

Explica o autor (o.c.) que o cérebro constrói a consciência através da criação de um eu no interior de uma mente desperta. A essência do eu é vista como um focar da mente sobre o organismo material que ela habita. O estado de vigília e a mente são pois, componentes indispensáveis da consciência, mas o eu é o elemento distintivo.

Utilizamos aqui, a forma que nos pareceu mais simples de entendermos as explicações do autor, sobre os elementos físicos que são necessários para a criação da nossa mente consciente:

*“Em interacção com o tálamo e com o tronco cerebral, o córtex mantém-nos acordados e ajuda a seleccionar aquilo em que nos concentramos. Em interacção com o tronco cerebral e com o tálamo, o córtex ajuda a criar o eu nuclear. Por fim, servindo-se dos registos da actividade passada armazenados nos seus vastos arquivos, o córtex cerebral cria a nossa biografia, de que faz parte a experiência dos ambientes físicos e sociais que habitamos e vivemos. O córtex cerebral fornece-nos uma identidade e coloca-nos no centro do maravilhoso espectáculo em contínuo movimento que é a nossa mente consciente.” (Damásio, 2010, p. 308).*

Considera o mesmo autor (o.c.) que os progressos da neurobiologia são fundamentais para clarificarem as muitas dúvidas que este tema levanta. Nomeadamente sugere que os educadores se devem familiarizar com a neurobiologia da consciência e da tomada de decisões, como uma maneira de promover a preparação das gerações futuras para o controlo responsável das suas acções. A neurobiologia é fundamental para o processo educativo encarregue da preparação dos adultos do futuro, para uma existência socialmente bem adaptada.

O aparecimento da consciência humana está associado a desenvolvimentos evolutivos no cérebro, no comportamento e na mente, que acabam por levar à criação da cultura, uma novidade radical na trajectória da história natural.

Seguindo as considerações de Damásio (2010) sobre a consciência, fomos alertados para as frases que se seguem:

*“À medida que a cognição se altera sob pressões como a revolução digital, essa proporção poderá ter muito a dizer quanto à forma como a mente humana evoluirá.”* (p. 310). (...) *“As crescentes exigências cognitivas tornaram a inter-relação entre o córtex e o tronco cerebral mais difícil e forçada. De um modo geral, dificultaram o acesso à fonte dos sentimentos.”* (o.c. p. 311).

Perguntamos nós se a crise docente, a falta de consciência docente, que move o presente estudo, tem como causa a falta de adaptação do nosso cérebro à rapidez do progresso da tecnologia, a que ainda não se adaptou e que lhe dificulta o acesso à fonte dos sentimentos, que a sociedade critica como alterados, nos docentes da actualidade. Apesar de esta dúvida não poder ser investigada neste estudo, não queremos ignorá-la e iremos colocá-la num próximo capítulo.

Sob um ponto de vista psicológico, Simón (2001) e Deikman (1999, citado por Simón, 2001) consideram que o eu é idêntico à consciência, sendo o eu o observador, ou aquele que experimenta. A consciência tem a capacidade de convocar uma enorme quantidade de informação contida na memória, como conceitos, imagens e recordações.

A consciência é uma memória a curto prazo, capaz de aceder a informação diversa e de a submeter a um processo de inter-relação e síntese que tem como resultado a nova configuração dos elementos que a originaram. Esta configuração pode manifestar-se até ao exterior através de actos motores de natureza diversa; depositar-se como nova informação a longo prazo; ou enriquecer a capacidade da consciência de utilizar a informação. (Simón 2001).

Segundo Krishnamurti (1995), a consciência é a capacidade de observar o facto em si sem juízos de valor. É observar o que realmente é, sem distorções, nem julgamentos, sem avaliação. Só quando tal acontece, a mente está livre para descobrir esse algo que está para além do campo do pensamento. É possível quando a mente está liberta de ideais, de toda a comparação e condenação.

Sobre a consciência, Krishnamurti deixou-nos alguns pensamentos que julgamos elucidativos:

- - A consciência surge quando há uma relação entre a mente e o que é.
- - A consciência é sempre o tempo passado, pois só estamos conscientes do que já aconteceu.
- - O movimento para o passado e para o futuro é um processo onde não há lugar para o presente. O que existe é o passado como meio de fuga ao presente, que pode ser desagradável, ou o futuro enquanto esperança distante do presente. A mente está ocupada com o passado ou com o futuro e descarta o presente.
- - Ter a consciência de si mesmo é na sua própria essência, o resultado do conflito interior. Só se está consciente de si mesmo quando existe conflito e o conflito acontece quando se dá um adensar da autoconsciência.
- - Quando buscamos tornar-nos diferentes, não devemos procurar transformarmo-nos nesse ser diferente. Devemos sim, procurar entender porque somos como somos e aí, sim, a transformação dá-se.
- - A consciência é a nossa própria mente, ou total atenção. É a forma total da nossa existência. É todo o processo do nosso pensar. É o resultado do cérebro apesar de estar separada dele.
- - A mente não tem medo do desconhecido, mas sim da perda do conhecido.

- - A mente, com o seu incessante entretecer de padrões, é a construção do tempo (psicológico) e com o tempo vem o medo, a esperança e a morte (incapacidade para criar, inovar).
- - Seguir o caminho da consciência é difícil. É mais fácil e ilusório seguir a autoridade que nos dá uma forma e um padrão à nossa vida.

Tais considerações levam-nos a reflectir se será este o caminho seguido pelos docentes e a razão de não procurarem outras vias. Qualquer tipo de autoridade cega alimenta a negligência. Ela corrompe o controlador e o controlado. Contudo, a autoridade afasta-nos da questão central, que é o conflito interno.

Lembra-nos Krishnamurti (1995), que as pessoas estão satisfeitas com a autoridade porque ela proporciona uma continuidade, uma certeza, a sensação de protecção. Esta autoridade pode ser desde o Estado a uma pessoa individual. Ela reveste-se de várias formas, desde a tradição, ao conhecimento, à experiência, ao meio de alcançar a segurança e de permanecer nessa segurança interior e exterior, pois isso é o que a mente procura sem cessar.

Importa, então, entendermos que todo o processo da autoridade é um processo interno e se compreendermos e conseguirmos transcender o nosso desejo de segurança, então teremos uma ampla compreensão e uma tomada de consciência profunda e instantânea, mas temos de estar livres não no final, mas no começo dessa busca de consciencialização.

Nenhuma autoridade pode dar conhecimento sobre nós mesmos pelo que o caminho a percorrer tem de ser o do autoconhecimento. Sem ele não pode haver libertação da ignorância. Consideramos que esta libertação da ignorância pode ser chamada de destruição do ego e como salienta de la Herrán e González (2002), só quando ela se dá é possível a consciência emergir. A mente é onexo entre o somático e o psíquico, em que a consciência é o resultado entre o psíquico e o espiritual. É a comunicação pessoal, em si. Declara o mesmo autor, que quando o eu atinge o extraordinário, que está relacionado com as necessidades superiores do ser humano (criatividade, generosidade social, auto-realização, autoconsciência, etc.), então, dá-se a realização plena da pessoa.

De la Herrán (2002) expressa que:

- A capacidade para sentir e compreender a partir do outro é a origem emocional da ética. A consciência, mais complexa, favorece o englobamento lógico dos processos do outro e outorga empatia superior, pelo que, a referência ética activa-se naturalmente e automaticamente.
- A consciência é energia dinâmica, que para se manifestar e ser expressiva necessita de dois elementos, sujeito e objecto e precisa de diversas dimensões e vias que lhe permitam perceber as experiências vividas em cada um dos planos de existência.
- Consciência é o desejo de uma complexidade norteada no processo imparável da possível evolução humana; é a capacidade de visão ou lucidez que leva ao conhecimento.

Assim sendo, a consciência adquire-se conforme o sujeito vai conquistando níveis sucessivos de evolução interior. O perfeccionismo e a maturidade do ser humano estão directamente relacionados com a minimização do ego e vai causando o incremento de consciência.

A consciência humana transcende a individualidade no momento em que se percebe a si própria, e se expande, até incluir o ambiente que a rodeia. A expansão da consciência implica um desenvolvimento gradual, uma evolução histórica que vai do inconsciente ao consciente, do inferior ao superior, do individual ao social, do pessoal ao transpessoal e universal. (González, 2006 citado por Cabrera, 2010).

Concordamos com S. de la Torre quando refere que: *“Vamo-nos modificando perante cada novo acontecimento, cada nova inter-relação, numa permanente aprendizagem traduzida numa espiral ascendente e evolutiva”*. (citado por Cabrera, 2010). Para esta autora, o olhar transdisciplinar propõe a realidade múltipla e flutuante relacionada com planos emergentes e de consciência superior.

Como propõe Cabrera (2010), a consciência cada vez que se amplia, aprofunda, vai para dentro e para fora e expande a compreensão do nosso papel no mundo que habitamos. Desenvolver a consciência individual e social é uma necessidade imperiosa para potenciar a reflexão, a metacognição, a metacomunicação, as inteligências múltiplas e a nossa criatividade.

Formar a consciência docente é um imperativo e tal como Cabrera, também nós acedemos ao que diz de la Herrán (1998, citado por Cabrera 2010):

- a ampliação da consciência traz uma série de benefícios, como a melhoria significativa da capacidade de adaptação cognitiva;
- o aumento da capacidade de relação e abstracção;
- a tendência ao raciocínio sintético e não parcial;
- à intensificação da criatividade;
- aumenta a receptividade e compreensão dos processos mentais e tomada de decisões dos outros;
- desenvolvimento subjectivo do seu próprio sistema de referência e objectivo sob o ponto de vista dos outros, lucidez e clarificação mental;
- maior serenidade e perca de angústias e medos;
- plenitude de uma ética pessoal no comportamento comum.

Após a análise dos autores apresentados, quer sob o ponto de vista neurológico, psicológico, filosófico ou pedagógico, todos eles nos alertam para a necessidade de investigar a consciência, como caminho para o entendimento da actuação humana e mais concretamente, naquilo que diz respeito a este estudo, da consciência docente.

## 2.5 O paradigma complexo-evolucionista no contexto educacional

Os tradicionais paradigmas do conhecimento pedagógico saturam a forma de compreensão e desenvolvimento da mentalidade dos investigadores e professores e a prática da investigação (de la Herrán, 2005) em que, por exemplo, o paradigma positivista salienta o objecto, o interpretativo centra-se na significação dos sujeitos e o compreensivo faz uma interacção ou interpretação sistémica.

Ao sentirmos que os considerados paradigmas educacionais mais tradicionais ou usuais serem, algo redutores, ou incompletos, para o que propomos neste estudo, optamos pelo novo paradigma complexo-evolucionista, com o qual nos identificamos, quanto às suas ideias inter e transdisciplinares, à complexidade do ser humano e à sua necessidade de evoluir na consciência. Sobre a possível evolução do ser humano, no geral, e dos docentes, no concreto, e para cuja assunção é um requisito pensar desde coordenadas mais amplas, que as estritamente disciplinares e inclusive educativas actuais, incluímos este estudo no novo paradigma educacional.

*“O paradigma complexo-evolucionista tem como epicentro a Educação e o seu alcance é geral”.* (de la Herrán, 2005). Tomando como orientação os estudos realizados pelo Professor de la Herrán, pretendemos neste estudo, investigar os professores portugueses do pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo do ensino básico, sob o ponto de vista da episteme, fundamento e método do próprio conhecimento, no Paradigma Complexo-Evolucionista proposto pelo mesmo autor.

De la Herrán (2003) situa a orientação educativa e a formação de professores numa dedução da percepção complexo-evolucionista que apresentamos de modo sintetizado, mas que consideramos fundamental, para se entender o que é este novo paradigma.

Adaptando a apresentação feita por de la Herrán (2003, p.446), temos do paradigma complexo-evolucionista, os seguintes aspectos:

“Alguns autores: Confúcio, Sócrates; Herder, Hegel, Martí, Eucken, Nietzsche, Teilhard de Chardin, Blay, Maslow, Dürckheim, Krishnamurti, Deshimaru, Fromm, Morin, cada pessoa...

Tese: o ser humano não é a última ligação da cadeia evolutiva. Entre ele próprio e o ser humano autoconsciente, estamos nós. Ao mesmo tempo somos o elo perdido de nós próprios, ou o que poderíamos chegar a ser.

O principal desafio educativo é a imaturidade generalizada do ser humano e a humanidade como conjunto. Este é o grande desafio radical da educação. A evolução humana é possível desde cada ser.

Requisitos: desejo de interiorização e melhora pessoal.

Objectivo formativo prioritário: maturidade pessoal-profissional, para além da técnica e da reflexão sobre a acção, o currículo, o aluno, a organização e outros referentes.

Prioridade: redução do ego, incremento de consciência, forte pensamento, transformação coerente.

Acesso: exemplaridade, atenção a temas perenes, planificação do ensino de temas radicais, convergência e síntese, prática de meditação ou de vias de consciência, didácticas negativas.

Centro de interesse: formação entendida como efeito de complexidade do conhecimento (consciência) e redução do egocentrismo individual e compartilhado. A maturidade pessoal e social como eixo estruturador da (auto) -formação compreendida como vector ego-consciência. Autoconsciência espacial, histórica e evolutiva. Evolução humana, individual e social.

Aluno pretendido: culto; capaz de contribuir para o melhoramento da vida humana, para além do *ego*; capaz de ser *mais* e *melhor*; centrado na complexidade-consciência como referente de melhoria profunda.

Docente necessário: orientado para as sínteses; não parcial, universal, evolucionista (capaz de actuar *desde* os seus sistemas de referencia *para* a possível evolução humana).”

O autor defende que a existência de numerosos paradigmas específicos da educação dificulta o estabelecimento de uma correspondência saudável entre velhos e novos paradigmas. Que a exclusiva identificação com um só paradigma, provoca uma dependência, excluindo outras abordagens. Sendo o conhecimento um somatório de conhecimentos, a concepção de, de la Herrán (2003) é uma concepção integradora de diversos paradigmas e daí ser complexa e evolucionista.

*“Sospecho que la sociedad está desorientada, que la Educación también lo está y que la formación del profesorado que desarrollamos es superficial, cortical. Creo que en Educación está emergiendo – más allá de Morin y las perspectivas transdisciplinares – un nuevo paradigma o enfoque comprensivo en Educación, que denomino ‘paradigma complejo-evolucionista’ desde el que la Didáctica podría quedar parcialmente redefinida y realizada.”*

*Agustín de la Herrán (2009c, p.4)*

### 3 CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO

O presente estudo enquadra-se numa investigação aplicada, ao pretendermos que ele alcance um conhecimento relevante para encontrar uma solução, ainda que futura, a um problema que aparenta ser geral no seio docente. O estudo baseia-se no paradigma complexo-evolucionista e como explicado por MacMillan e Schumacher (2010, pp.23 e 24), “*a investigação aplicada comprova a utilidade das teorias científicas e determina as relações empíricas e analíticas dentro de um campo determinado*”, que no presente caso, são os docentes do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico de Portugal. Os efeitos da investigação aplicada fazem-se sentir a longo prazo, após influenciar os profissionais afectados, ao reconhecerem a existência do problema comum e neste estudo pretendemos entender até que ponto os docentes são conhecedores de que podem evoluir do ego à consciência.

Sob o ponto de vista dos próprios objectivos do estudo optámos por uma pesquisa descritiva com uso para a recolha de dados de questionário, em que a informação recolhida visa servir os objectivos de testagem da hipótese do estudo. A investigação descritiva permite “*a descrição de uma eventual relação entre factos*” (Almeida e Freire, 2008, p.23), que é efectuada quando da interpretação dos dados, assumindo a forma de levantamento.

### 3.1 Descrição do contexto geral do estudo

No campo metodológico, verificamos que a problemática do conhecimento que o docente tem de si próprio, da forma como considera que é visto pelos outros, já vem sendo abordada há algumas décadas. Num recente trabalho, Nóvoa (2011) efectuou uma exaustiva busca sobre a identidade dos professores e expressa ser voz unanime a necessidade urgente de se concretizarem novas práticas, criando uma teoria da personalidade inscrita na teoria da profissionalidade, com relevância para a formação dos professores.

Consideramos que em Portugal o tema tem sido tratado sob vários prismas, separados uns dos outros e observados sob um ponto de vista externo ao próprio professor, além de encarados como condicionadores das suas práticas profissionais.

Ao realizarmos este estudo, pretendemos uma abordagem sob um outro ponto de vista. Procuramos visar as características do próprio professor, na sua complexidade, na sua interioridade e como estas actuam nas práticas do docente, formando o seu perfil. Mas como diz de la Herrán (2010, p.23) “*um perfil é só um contorno*” e o que pretendemos é conhecer o professor no seu todo. Desse modo, propomos neste estudo, conhecer o professor da forma mais completa possível, para que possamos entender como o docente se percepçiona e como evolui dentro do paradigma complexo-evolucionista, no qual incluimos este trabalho.

Ao realizarmos a revisão bibliográfica centramo-nos nos autores e nos estudos que referem o eu pessoal e profissional do docente, pelo que apresentamos sumariamente os estudos feitos em quatro países (Israel, França, Espanha e Canadá) e no Capítulo III apresentamos dados comparativos, sobre os mesmos.

Pela consulta bibliográfica efectuada para este estudo, cremos que Ada Abraham foi a primeira autora a investigar sobre o eu interpessoal e o eu transpessoal docente, nos anos 70 e 80, sob o mesmo prisma que também procuramos realizar. Os seus estudos foram realizados em Israel, sobre docentes judeus (80 sujeitos) e árabes (121 sujeitos).

Abraham (1982 citada por Gaudet, Valois e Silveira 1996, p. 135) observou que a um elevado nível de identificação profissional correspondia um fraco nível de esgotamento profissional. Relativamente à amostra judaica (Abraham, 1986), comprovou que nestes o sentimento de frustração era mais débil do que na amostra árabe, o mesmo acontecendo com a harmonia perfeita (perfil 1). Porém, os sujeitos judeus apresentaram índices mais elevados do que os sujeitos árabes, sobre a angústia de serem desmascarados (perfil 10). A autora ainda constatou que a amostra árabe estava submetida a muitas tensões, pelo que, os docentes tinham necessidade de multiplicar os seus mecanismos de defesa, criando-lhes obstáculos de tentativas de desenvolvimento, de auto-realização e de actividades regeneradoras. Abraham (1986, p. 106).

Ainda segundo Abraham (1982), o eu docente é um sistema que compreende atitudes, percepções e sentimentos próprios do carácter e das relações do indivíduo, assim como dos valores que lhe estão associados. Neste contexto, as suas investigações indicam uma tendência do eu, fortemente idealizada e estereotipada (Abraham, 1986). Para Abraham (1972, citado em 1984, p.105), *“o eu real não é só o sistema consciente, mas também o que se encontra perto da consciência e até no inconsciente do indivíduo.”*

Amiel coordenou em França uma equipa, que realizou estudos sobre docentes. Dessa equipa fez parte Herraud-Bonnaure, (em Abraham, 1986) que concluiu que os docentes franceses não diferiam muito dos israelitas. Contudo, os franceses apresentavam um mal-estar mais profundo, relativamente à hierarquia profissional, manifestando como que um bloqueio no seu dinamismo pessoal, como se estivessem privados de uma imagem idealizada de si próprios, mas da qual não queriam renunciar. Como já referenciado, foi esta a equipa que adaptou o questionário M.I.S.P.E. de Ada Abraham, para o questionário I.B.I.S.P.E. utilizado, também, no presente estudo.

Os estudos realizados em Espanha, (Esteve et al., 1983 citado por Gaudet, Valois e Silveira, 1996) com uma amostra de 246 sujeitos, constatam um maior nível de docentes no perfil 10 revelador de angústia, mas também um índice elevado de docentes com o perfil 1 (harmonia perfeita). Esteve (em Abraham, 1986, p. 162) lembra que *“o exercício da docência implica fontes de tensões quase permanentes”* (...) e que *“os efeitos dessas tensões vão desde o desalento e o pessimismo ao desequilíbrio crónico passando por diferentes graus de ansiedade”*.

Orientados pelos estudos de Abraham, Gaudet, Valois e Silveira (1996) realizaram um estudo sobre a representação do eu docente, no Canadá. Utilizaram no seu estudo o questionário de Ada Abraham, (1972, 1984) *La matrice du soi professionnel de l'enseignant* (M.I.S.P.E.). O estudo estabelece uma comparação intercultural, em professores do pré-escolar ao secundário, de escolas públicas canadianas, sem selecção pré-estabelecida. Como resultado concluíram haver uma cultura docente universal, apesar da existência de particularidades nos sujeitos quebequianos. Pela análise dos resultados do questionário, os autores obtiveram doze perfis de eu profissional docente e compararam-nos com os obtidos em estudos anteriores realizados em França, Israel e Espanha, verificando haver uma maior concentração da configuração 1 (harmonia perfeita), no seu estudo.

Mais recentemente, em Espanha, Álvarez (2003) apresentou a sua Tese de Doutoramento sobre “condicionantes socioprofissionais da saúde docente”, aplicando entre outros, o questionário I.B.I.S.P.E. No seu estudo pretendeu compreender os problemas que afectam a pessoa do professor, procurando soluções que levem ao bem-estar docente. A sua intenção visou uma prática educativa mais saudável, considerando que o mais importante é a pessoa, a sua relação humana, a sua disposição em colaborar, comunicar e partilhar com os outros. A amostra era composta por 90 professores asturianos, do ensino público e privado, do pré-escolar ao secundário. Concluiu que os docentes têm uma imagem positiva de si próprios, negando a existência de conflitos, usando uma máscara profissional causada pela ansiedade e revelando angústia de serem descobertos. Também manifestam insuficiência, auto-desvalorização e auto-acusação.

De la Herrán e González (2002) no seu estudo sobre o egocentrismo dos professores, dizem que a análise dos próprios condicionantes internos pode actuar como antecâmara do conhecimento. Caso contrário, o conhecimento fica enviesado e a realidade distorcida.

Os autores (de la Herrán e González ,2002) pretenderam analisar o alcance das vivências dos professores, desde o ponto de vista do próprio sujeito, ou seja, o potencial, a amplitude e a complexidade da própria consciência activada. Consideram que é indispensável para o desenvolvimento pleno da vida profissional dos professores, incluir dentro da consciência de totalidade profissional, o seu ego, na medida em que o profissional da educação desenvolve uma actividade baseada na comunicação, e este ego é especialmente relevante neste marco funcional.

Ao realizar diversos estudos em Espanha, de la Herrán verificou que existem docentes tecnicamente muito válidos e bons conhecedores, mas notavelmente incompletos no campo pessoal. Por tal, concluiu que técnica e ego são características relativamente independentes, ainda que possam estar dissimuladas e intensamente relacionadas e que elas fazem parte da cultura das escolas de formação.

Concluiu, o mesmo autor,( de la Herrán e González ,2002) que o egocentrismo docente, tanto a nível individual como colectivo, pode ser um entrave ao planeamento e desenvolvimento do ensino, ao relacionamento entre colegas e ao próprio desenvolvimento profissional e institucional.

Se outros estudos foram realizados, especificamente sobre a temática de evolução do ego à consciência, baseados no novo paradigma educacional complexo-evolucionista, não tivemos acesso a eles, pelo que tudo nos leva a crer que este é um estudo inédito. Pretendemos, pois, com esta investigação podermos dar um contributo para a formação pessoal e profissional dos docentes do pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo do ensino básico, em Portugal e se possível propiciar a reflexão e possíveis melhorias ao universo docente.

### 3.2 Opções metodológicas

Enquadramos o presente estudo no paradigma educacional complexo-evolucionista proposto pelo investigador Agustín de la Herrán (2003). Desde este novo paradigma é possível aspirar à formação de um docente mais completo, que visa a conquista de estádios de desenvolvimento pessoal e profissional, libertando-se do seu ego e evoluindo para uma maior consciência e maturidade, através de uma evolução interior plena.

Ao optarmos por uma pesquisa descritiva, tínhamos em mente descrever as características de determinada população e o estabelecer relações entre variáveis. Para tal, servimo-nos de técnicas padronizadas de recolha de dados (questionário I.B.I.S.P.E.), assumindo a forma de levantamento. Esta decisão teve por base os estudos efectuados anteriormente e que julgamos serem, pelas suas semelhanças, aqueles que melhor se identificaram com o presente estudo.

Ada Abraham desenvolveu como instrumento, um questionário chamado *La matrice du soi professionnel de l'enseignant* (M.I.S.P.E., 1972, 1984, 1985), que considerou ser mais fiável que outros questionários de personalidade, pois servem para identificar os níveis consciente e inconsciente do eu profissional<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Pela revisão da literatura realizada, consideramos o termo eu de Abraham, sinónimo do conceito de ego proposto por de la Herrán.

Os resultados dados pelo questionário permitem obter um melhor conhecimento da função docente, da condição dinâmica e sistémica da identificação profissional docente e de articulação universidade-escola quanto ao desenvolvimento profissional dos professores. O instrumento utilizado permite avaliar a percepção do professor em função de diversos aspectos da sua profissão, como:

1. Percepção que o professor tem de si mesmo na situação actual;
2. Como o professor considera que é visto pela autoridade;
3. Como o professor considera que é visto pelos alunos;
4. Como o professor gostaria de ser.

Amiel (1985), baseado em numerosos estudos, realizados pela equipa de trabalho da Mutuelle générale de l'Éducation nationale de Paris, por ele coordenada, tende a demonstrar que os conflitos infantis não resolvidos são permanentemente reactivados pelo contexto escolar. Considera o cenário escolar como o local onde se reproduz o modelo familiar e por extensão, os conflitos intrapsíquicos não resolvidos, pelo que, o *Superego* se projecta e concretiza-se na personagem representativa da autoridade e da lei.

Com a sua equipa de trabalho, Amiel (1985) cria o instrumento I.B.I.S.P.E., adaptado do instrumento M.I.S.P.E.

No I.B.I.S.P.E. a figura da autoridade, representa o Inspector, o Director, a Administração e os Pais dos Alunos, personalizados nas questões do instrumento mediante a expressão *os meus superiores* (o *eu autoridade*, representado pela letra A). O *Ele* concretiza-se no grupo não controlado, ou dificilmente controlável dos alunos que expressam os seus desejos, necessidades e impulsos e que tendem a funcionar segundo o *princípio do prazer* (o *eu alunos*, representado pela letra E). O *Eu Ideal* é a projecção no futuro de uma imagem geradora de evolução (no melhor dos casos) e expressa-se no I.B.I.S.P.E. mediante o *professor ideal*, sobre o qual, o professor tende fantasgoricamente e pessoalmente a tornar-se, (o *eu ideal* representado pela letra I). O *Eu Real* é a imagem que o professor tem de si mesmo na realidade e se pode aproximar do *Eu* nas suas relações com os outros *Eu* (é representado pela letra R).

O questionário I.B.I.S.P.E. foi psicometricamente normalizado, validado e interpretado como uma prova projectiva, como explicado pelo seu autor (Amiel, 1985, p. 4). Consideramos, ser possível através do uso do questionário I.B.I.S.P.E. e da sua metodologia interpretativa, obter os dados necessários para fundamentar os objectivos deste trabalho.

De la Herrán (2002) utilizou, como instrumentos nos seus trabalhos, a observação directa e as entrevistas, em situações variadas e em acções formativas, recolhidas ao longo de quase vinte anos e cerca de duas mil horas de formação em escolas. Estudou uma população com cerca de 1500 professores desde o pré-escolar ao universitário.

O modelo proposto (de la Herrán, 2003) tem como marco a *episteme*<sup>3</sup> integrada no Paradigma Complexo-Evolucionista que expressa a situação do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e que permite a possibilidade de auto-avaliação (ou tomada de *consciência*). Os seus estudos foram realizados em Espanha e em vários países da América Latina.

---

<sup>3</sup> Considerado como fundamento e método do próprio conhecimento.

### 3.3 Natureza do estudo

Quanto à sua natureza, esta é uma pesquisa aplicada, cujo objectivo é gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos e que envolve verdades e interesses locais. Também podemos considerar o estudo como sendo de natureza quantitativa, uma vez que o instrumento utilizado foi um questionário de resposta fechada, sendo os dados obtidos analisados estatisticamente. Como base de referência, os procedimentos aplicados foram de natureza bibliográfica, ao servirmo-nos de livros, artigos de revistas, dissertações e teses.

### 3.4 População em estudo e justificação da amostra

A população em estudo são os docentes portugueses do pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo do ensino básico. A amostra escolhida é probabilística e casual estratificada, (Hernández, R. et Al., 1994) pois cada estrato foi definido previamente e está representado na amostra. Inicialmente tinha sido definida uma amostra limitada a escolas do ensino privado e estatal de um determinado bairro do centro de Lisboa.

Quando da recolha dos questionários, verificou-se que dos 140 questionários entregues, só tiveram retorno 79, correspondendo a 56% do total. Considerando uma amostra insuficiente aos nossos propósitos, alargou-se a área geográfica para uma nova distribuição de questionários, mas limitando-a à área da grande Lisboa. Foi com interesse que recolhemos inquéritos realizados por docentes no activo, mas com desejo de transitarem para outras Instituições de Ensino, o que veio a enriquecer o nosso estudo. Também fazem parte da amostra recolhida um pequeno grupo de docentes sem colocação, no momento da sua participação no estudo. No final da recolha pudemos juntar 91 questionários, totalizando 170 questionários validados.

Os 140 questionários iniciais foram entregues, devidamente explicados e autorizada a sua distribuição, a directores das escolas seleccionadas. Os restantes foram distribuídos e reencaminhados por via electrónica.

Para comparação da amostra com a população foram retirados dados por via electrónica, do centro de base de dados nacional Pordata, que aqui apresentamos.

#### amostra estudada

A amostra do estudo é de **170** sujeitos, dos quais:

87 são docentes do Ensino Privado;

61 são docentes do Ensino Estatal;

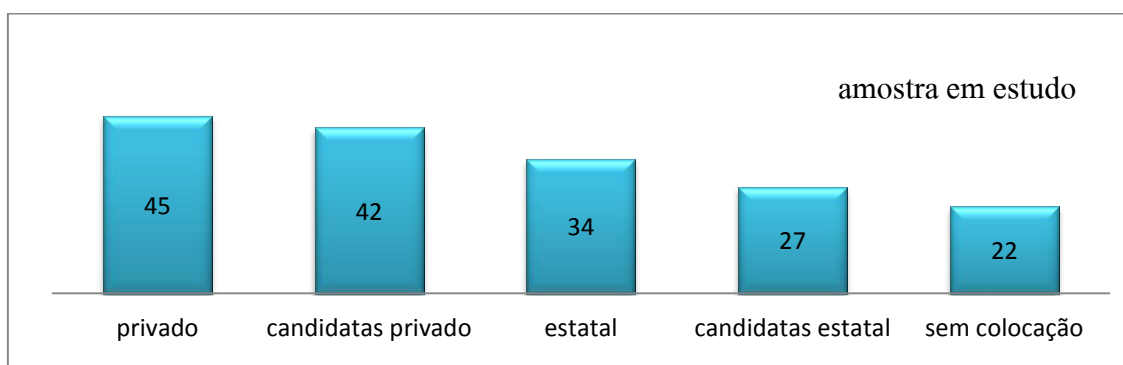
22 são docentes sem colocação.

**Tabela 1 – Amostra em estudo**

<b>Ano de 2010</b>	<b>Amostra estudada</b>	<b>População</b>
Totais	170	57 581
Docentes do Ensino Privado	87	14 635
Docentes do Ensino Estatal	61	72 497
Docentes sem colocação	22	Sem dados

Dos 87 docentes do Ensino Privado, 42 são candidatos a novas colocações, noutros estabelecimentos de ensino.

Dos 61 docentes do Ensino Estatal, 27 são candidatos a novas colocações, noutros estabelecimentos de ensino.



**Gráfico 1 – Distribuição da amostra**

### 3.5 Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa utilizados

Este estudo teve por base à técnica de investigação o modelo documental de inquérito por questionário fechado. As suas vantagens são o apuramento mais célere de resultados e permitir uma medição mais rigorosa e controla dos mesmos, visando os objectivos propostos. É uma técnica quantitativa que permite maior objectividade. Permite traduzir em números, as opiniões e informações dadas pelos participantes, de modo a serem classificadas e analisadas e submetidas a recursos e técnicas estatísticas. Sendo confirmatória e dedutiva é orientada para o resultado, tornando-o generalizável dentro de uma realidade estática, permitindo a sua replicação em possíveis estudos futuros e a comparação com dados neles obtidos.

O instrumento utilizado foi um questionário de escolha múltipla, apresentando uma série de perguntas ordenadas, que foram respondidas por escrito pelo inquirido. Do questionário faz parte as instruções, cuja finalidade é esclarecer o propósito da aplicação, ressaltar a importância da colaboração do participante e facilitar o preenchimento. As perguntas de escolha múltipla apresentam uma escala de resposta de 7 graus. O instrumento utilizado foi o questionário I.B.I.S.P.E.

O I.B.I.S.P.E. é um questionário projectivo, destinado a professores.

É um instrumento de investigação baseado nas experiências psicopedagógicas vividas pelos professores e resulta de uma adaptação feita pela equipa do Dr. Roger Amiel, (em 1985), em Paris e pelos serviços de Saúde Mental franceses (MGEN). Foi aplicado pela primeira vez em 174 docentes.

Amiel adaptou este questionário, de um outro, o M.I.S.P.E. (*Matrice Intra et Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant*) elaborado por Ada Abraham (1984) e a sua adaptação resultou da necessidade de simplificar a aplicação do M.I.S.P.E., que se verificou ser demasiado extensa. O M.I.S.P.E. teve por modelo o Q Sort, mas elaborado sob uma nova perspectiva.

No M.I.S.P.E., o sujeito deve classificar quatro vezes 60 expressões que o descrevam profissionalmente, numa gama que é composta por sete graus, desde o que mais lhe corresponde, até ao menos correspondido a si mesmo.

As quatro classificações da mesma expressão correspondem às quatro abordagens seguintes:

1. O professor tal como se vê a si próprio (eu real)
2. O professor tal como aspira a ser (eu ideal)
3. O professor tal como pensa que é visto pela autoridade/ pais (eu autoridade)
4. O professor tal como pensa ser visto pelos alunos (eu alunos)

Estas quatro descrições permitem lançar três níveis de análise:

O rosto do eu: a imagem que o professor apresenta aos alunos e hierarquia; suas concepções docentes; o seu ideal e os seus valores.

A fisionomia do rosto: a dimensão formal procedente da distribuição característica nos sete graus da escala.

O eu dissimulado: a comparação das descrições do eu do professor permite estabelecer configurações específicas, em função da conformidade ou desconformidade entre o *eu real* (R), o *eu ideal* (I), o *eu autoridade* (A) e o *eu alunos* (E).

Cada configuração tem um nome que sintetiza a essência, o aspecto fundamental da dimensão imaginária que resulta sempre, neste modelo, de uma relação entre quatro.

Neste modelo, o eu real (R) é a dimensão básica com que se comparam as outras descrições.

Foram reconhecidas as qualidades e possibilidades de extracção de informação de professores, por parte dos utilizadores do M.I.S.P.E. Como nos disse Amiel (1985) “*La richesse et la précision que cet outil nous apportait pour la compréhension des difficultés professionnelles de nos sujets...*”

Porém, com a sua utilização, foi sentido que o M.I.S.P.E. era demasiado extenso, o que dificultava o seu preenchimento. Decidiram reduzi-lo para metade, considerando que trinta itens eram o suficiente para permitir uma representatividade correcta das doze configurações.

Para fazer esta redução, os 60 itens foram distribuídos por seis temas correspondendo cada um a situações específicas tais como:

1. O professor e a sua imagem relativa aos alunos.
2. O professor e a imagem de si próprio.
3. O professor e a experiência de/com a aula.
4. O comportamento do professor em relação aos alunos.
5. O comportamento do professor em relação aos seus superiores.
6. O comportamento do professor em relação aos seus colegas.

De forma a se manter a representatividade dos temas, a redução dos itens obedeceu a três critérios:

- a) As expressões na forma negativa que levavam a enganos importantes e que requeriam esforços de raciocínio muito complicados;
- b) Os itens que utilizavam termos muito abstractos ou que recorriam a juízos de valor, que levavam a serem rejeitados ou incompreendidos e ameaçavam desvirtuar os resultados;
- c) Os itens que remetiam a situações relevantes, só para alguns dos sujeitos.

Esta selecção de itens foi posteriormente submetida a comprovação estatística em 42 sujeitos, comparando os resultados obtidos com os fornecidos pelo M.I.S.P.E. original de 60 itens. A numeração dos itens foi mantida a original, daí não ser seguida na apresentação do novo instrumento, o I.B.I.S.P.E.

O M.I.S.P.E. de Ada Abraham deu lugar ao I.B.I.S.P.E. da equipa coordenada pelo doutor Roger Amiel.

O I.B.I.S.P.E. consta de 30 itens de forma bipolar duplicados por quatro grupos que correspondem a quatro imagens que o docente tem de si mesmo, R, I, A, E, e que têm a seguinte leitura:

R – Si mesmo (o eu) real. O que o professor pensa de si próprio.

I – Si mesmo (o eu) ideal. O que o professor pensa que não é, mas gostaria de ser.

A – Si mesmo (o eu) e a autoridade, entendida como: inspector, director, pais dos alunos... O que o professor pensa que os outros vêem de si.

E – Si mesmo (o eu) e os alunos. O que o professor pensa que os alunos vêem em si.

O método é bipolar porque se faz uma pergunta na forma positiva, acompanhada da sua negação, separadas por sete graus, onde o professor deve incluir a sua resposta.

Este modo de resposta leva o professor a situar-se na questão posta, da seguinte forma:

❖ Se escolhe o número 1 ou 7, a sua resposta é clara.

As respostas 1 e 7 correspondem a uma posição extrema, onde o professor mostra segurança na sua posição em relação ao tema (item) tratado.

❖ Se escolhe o número 2 ou 6, a sua resposta é pouco convicta.

As respostas 2 e 6 correspondem a uma posição de compromisso firme, mas sem chegar a ser categórico.

❖ Se escolhe o número 3 ou 5, a sua resposta ilude a tomada de posição, mas preocupa-se em responder.

As respostas 3 e 5 correspondem a uma posição intermédia, em que o professor se situa ligeiramente.

❖ Se escolhe o número 4, a sua resposta foge à tomada de compromisso.

As respostas 4 correspondem a uma incerteza em relação ao tema apresentado.

As questões encontram-se misturadas (R I A E), bem como a ordem esquerda direita, de modo a evitar a sistematização das respostas.

O questionário pode ser aplicado individualmente ou em grupo e pode ou não ser acompanhado por alguém que o oriente. A sua aplicação leva cerca de trinta minutos, em média. Contudo, foi-nos dito informalmente, por participantes neste estudo, que houve quem respondesse em quinze minutos e um inquirido levou uma hora e trinta.

A Configuração, ou Perfil, é entendida como um conjunto dinâmico e a interpretação de cada configuração deve ser entendida como inseparável das outras onze configurações. Quanto mais elevada ou dominante seja uma configuração, em relação às outras, mais a expressão do conflito se centrará no modo de funcionar indicado pela configuração, e mais as relações do professor com a sua envolvente ficarão marcadas por essa atitude, até tender para a compulsão neurótica. Isto notar-se-á, tanto mais, quanto a nota de intensidade da própria configuração dominante, seja mais elevada.

Estas configurações dominantes são as que servem de base principal para interpretar a estrutura: clarificam as variações das outras configurações que mais se aproximem da média do grupo.

As configurações resultantes do questionário são doze, correspondendo aos doze perfis de professores:

- 1ª Configuração – Harmonia absoluta
- 2ª Configuração – Identificação com a autoridade
- 3ª Configuração – Identificação com o aluno
- 4ª Configuração – Culpa dos outros
- 5ª Configuração – Abertura perante os outros
- 6ª Configuração – Submissão à autoridade
- 7ª Configuração – Apoia-se na autoridade com alunos indisciplinados
- 8ª Configuração – Disfarça com a autoridade e abertura com os alunos
- 9ª Configuração – Abertura com alunos culpados pela autoridade
- 10ª Configuração – Angústia por ser descoberto
- 11ª Configuração – Relacionamento conflituoso
- 12ª Configuração – Rejeição total

Depois de respondidos e recolhidos os questionários, há que fazer o processamento estatístico dos dados com apoio informático e efectuar os seguintes passos:

1. Elaboração das folhas de registos;
2. Registo dos dados;
3. Leitura dos dados;
4. Rejeição de respostas ou inquéritos inválidos;
5. Registar as configurações;
6. Registar as intensidades;
7. Registar os índices;
8. Interpretação global.

### 3.6 Validade e fiabilidade do estudo

O questionário I.B.I.S.P.E., utilizado neste estudo, foi traduzido da versão castelhana de Pérez (1994) e simultaneamente comparado com a versão francesa original de Amiel (1985), seguindo-se a sua comprovação aplicando-o a 10 sujeitos. Estes não manifestaram qualquer tipo de dificuldade no seu preenchimento, pelo que se passou à fase seguinte do trabalho, que foi a sua distribuição à amostra em estudo.

A distribuição foi feita em mão e presencialmente, nalguns casos, e foi respondido o questionário, após explicação prévia do seu preenchimento. Noutras Escolas, o procedimento foi explicado à pessoa responsável pela aplicação dos inquéritos. Noutros casos, ainda, o questionário foi enviado por correio electrónico. Todos os questionários tinham as necessárias explicações de utilização e aos inquiridos foi dado um contacto a utilizar em caso de necessidade de esclarecimentos.

Pelo número de inquéritos distribuídos (240) e pelo número de inquéritos validados (170) podemos considerar que a validade do estudo é bastante positiva.

Relativamente ao registo e à análise de dados recorreremos a meios informáticos, utilizando o programa EXCEL. Este programa verificou-se ser o suficiente para as nossas necessidades, não havendo necessidade de utilização de outros recursos, nomeadamente o programa SPSS.

Houve grande rigor na análise de dados, que foi submetida a vários controlos de cruzamento de dados, realizados em diversas fases do processo.

Quanto ao tamanho da amostra, foi a possível, devido às limitações de tempo. Contudo, ela é superior às utilizadas noutros estudos que utilizaram o mesmo instrumento e só inferior a um deles. Estes estudos já foram referenciados no ponto “Descrição do contexto geral do estudo”. Lembramos só quem e quando foram realizados:

Israel - Abraham, França - Amiel et al. e Espanha a) - Esteve, anos 80:

Canadá - Gaudet, Valois e Silveira, 1996:

Espanha b) - Álvarez, 2003

Apresentamos na tabela seguinte, os valores registados nesses estudos e os obtidos pela presente investigação, referenciada como “Portugal”.

**Tabela 2 – Estudos comparativos - Percentagens**

Percentagem de Perfis												
Configuração	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Israel (N=80)	10,69	6,56	6,39	11,42	8,43	6,33	4,72	8,93	3,09	20,82	6,71	5,91
França (N=80)	13,13	6,36	6,36	9,81	5,88	7,23	3,96	8,19	2,67	22,89	9,37	5,17
Espanha a) (N=246)	15,82	6,06	7,02	11,67	4,91	5,48	3,68	5,68	3,16	18,73	9,73	8,05
Canadá (N=115)	25,94	6,41	3,97	4,49	11,83	6,72	3,01	5,45	1,62	17,45	3,33	2,99
Espanha b) (N=90)	17,74	7,30	8,85	10,56	10,37	5,19	2,81	6,52	2,81	15,00	3,67	4,74
Portugal (N=170)	29,35	7,49	6,65	7,98	10,69	5,35	2,06	6,25	1,88	15,53	3,90	2,86

**Tabela 3 – Estudos comparativos - Posições**

Posição dos Perfis												
Configuração	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Israel (N=80)	3°	7°	8°	2°	5°	9°	11°	4°	12°	1°	6°	5°
França (N=80)	2°	7°	8°	3°	8°	6°	11°	5°	12°	1°	4°	9°
Espanha a) (N=246)	2°	7°	6°	3°	10°	9°	11°	8°	12°	1°	4°	5°
Canadá (N=115)	1°	5°	8°	7°	3°	4°	10°	6°	12°	2°	9°	11°
Espanha b) (N=90)	1°	6°	5°	3°	4°	8°	11°	7°	12°	2°	10°	9°
Portugal (N=170)	1°	5°	6°	4°	3°	8°	11°	7°	12°	2°	9°	10°

Pela tabela comparativa podemos verificar a semelhança de posições dos perfis, nos três primeiros estudos e como diferem dos restantes, que por sua vez se assemelham, especialmente os dois últimos, que são os mais recentes (Espanha, 2003 e Portugal, 2010). Através da tabela de percentagem de perfis verifica-se o aumento do Perfil 1 em Portugal.

## Cronograma da investigação

Tabela 4 – Cronograma da Investigação

Ano 2010	
Março	Início da reflexão sobre a escolha do tema
Abril	Concepção do projecto de investigação
Maio	Início da pesquisa bibliográfica
Ano 2011	
Janeiro	Apresentação do projecto
Fevereiro	Tradução do instrumento I.B.I.S.P.E. e realização dos pré-testes
Março	Distribuição dos questionários
Abril	Recolha dos questionários
Maio	Início da selecção dos dados
Julho	Tratamento dos dados estatísticos
Agosto	Compilação da informação recolhida, seu tratamento início da escrita da Dissertação
Novembro e Dezembro	Ida a Madrid (UAM) assistir à apresentação de Teses no paradigma complexo-evolucionista; reunião com os Professores Jessica Cabrera e Agustín de la Herrán
Ano 2012	
Janeiro	Entrega da Dissertação para correcções e redacção final do trabalho
Fevereiro	Entrega da Dissertação

## **4 CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

Recordamos que para a obtenção de dados, para este estudo, utilizamos o questionário I.B.I.S.P.E.composto por 120 questões, donde é possível, extrair 30 perfis por cada inquirido e que validámos 170 questionários que formam a amostra em estudo.

A análise dos dados é apresentada por resultados grupais seleccionados pelos seguintes índices:

1. Por perfis
2. Por sexo
3. Por faixas etárias
4. Por níveis de docência
5. Por anos de serviço
6. Por situação profissional
7. Por perguntas
8. Por satisfação
9. Por afastamento ao seu ideal
10. Por intensidades

Como início da apresentação dos resultados, no primeiro ponto, (Por Perfis) faremos a leitura geral dos perfis obtidos, sem entrarmos em comparações entre eles, como é necessário para a obtenção de resultados mais fiáveis e concretos. Assim, neste primeiro ponto, analisaremos os resultados obtidos do total dos 5100 perfis. Após esta apresentação é feita uma outra, com dados mais específicos sobre os aspectos que nos interessam analisar, como sendo, por sexo, por faixas etárias, níveis de docência, por anos de serviço, por situação profissional, pelas perguntas, por satisfação, por afastamento ao ideal profissional e por intensidades, fazendo as necessárias comparações entre os perfis e as respectivas observações.

## 4.1 Por perfis

Os dados recolhidos pelo estudo permitiram apurar 5100 perfis (30 de cada um dos 170 sujeitos), que apresentamos distribuídos percentualmente.

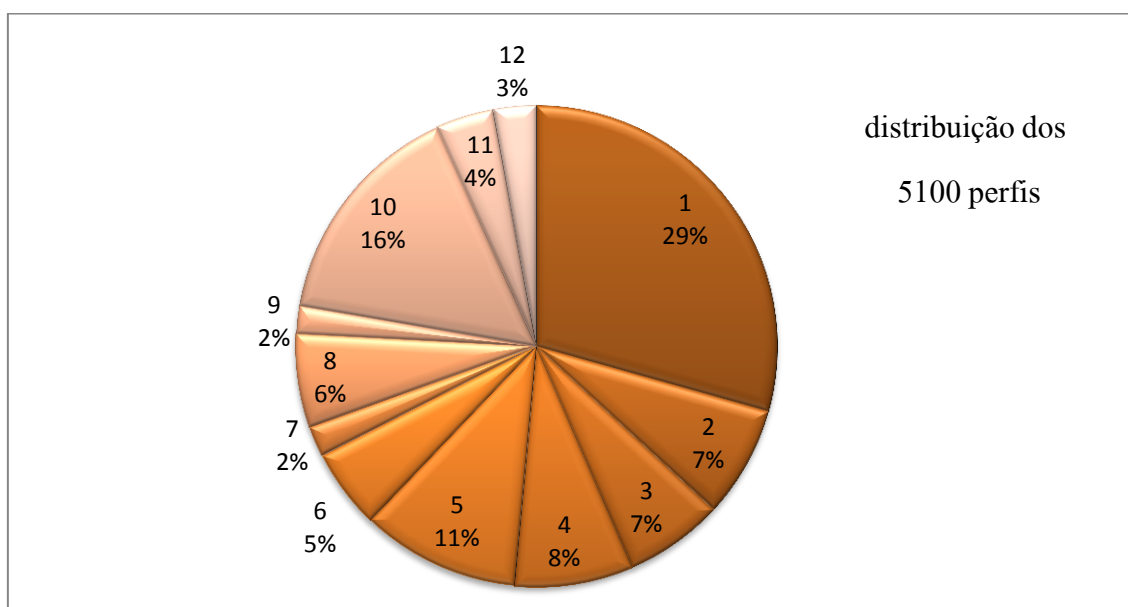


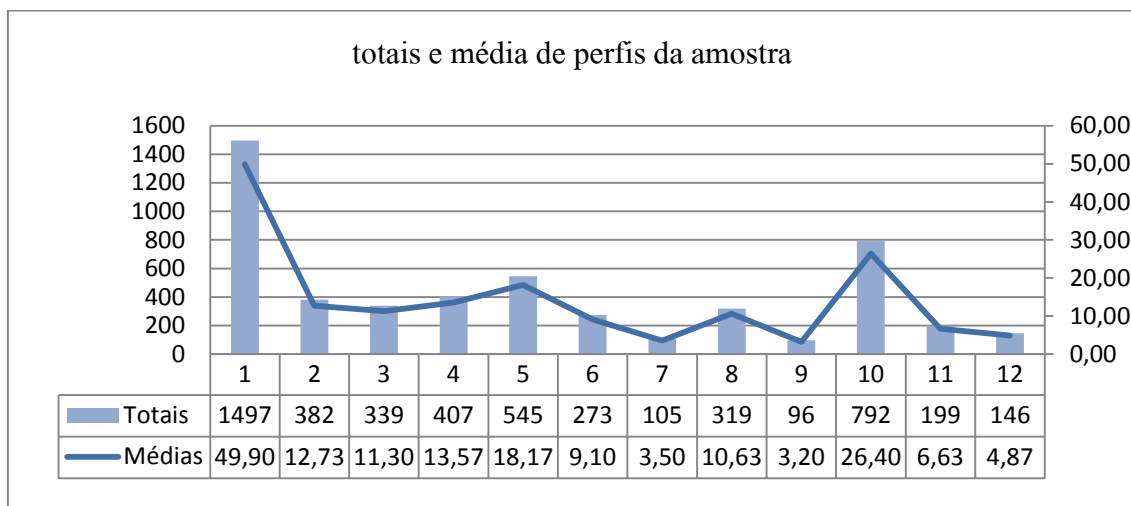
Gráfico 2 – Distribuição percentual do total de perfis apurados.

Podemos fazer a seguinte leitura percentual, por ordem decrescente, dos 12 perfis elegidos:

- |     |  |            |
|-----|--|------------|
| 1º  | Harmonia perfeita, 29% dos perfis  | <i>C1</i>  |
| 2º  | Angústia de ser desmascarado, 16% dos perfis                               | <i>C10</i> |
| 3º  | Abertura aos outros, 11% dos perfis  | <i>C5</i>  |
| 4º  | Censura dos outros, 8% dos perfis  | <i>C4</i>  |
| 5º  | Identificação com a autoridade, 7% dos perfis                              | <i>C2</i>  |
| 6º  | Identificação com a criança, 7% dos perfis                                 | <i>C3</i>  |
| 7º  | Máscara perante a autoridade e abertura à criança, 6% dos perfis           | <i>C8</i>  |
| 8º  | Submissão à autoridade como meio de controlo do eu infantil, 5% dos perfis | <i>C6</i>  |
| 9º  | Julgamento conflitual, 4% dos perfis                                       | <i>C11</i> |
| 10º | Rejeição total, 3% dos perfis  | <i>C12</i> |
| 11º | Recurso à autoridade contra a criança ameaçadora, 2% dos perfis            | <i>C7</i>  |
| 12º | Abertura à criança condenada pela autoridade, 2% dos perfis                | <i>C9</i>  |

É significativa a percentagem obtida no Perfil 1, em que mais de um quarto do total dos perfis se enquadram nele. Como mais à frente explicaremos, este perfil pode ter várias interpretações, desde a indiferença pelas questões apresentadas, ou falta de identificação nelas, até ao pleno reconhecimento dos sujeitos com as mesmas.

O quadro abaixo apresenta o modo de distribuição dos 5100 perfis e das suas médias.



**Gráfico 3 – Distribuição dos perfis brutos e das médias de cada um.**

De modo a facilitar a leitura do quadro anterior, transformamos a leitura das médias dos perfis fazendo o arredondamento. Estão assim formados os doze possíveis perfis, que o estudo prevê, do total dos sujeitos que participaram.

Perfil um	50 por média
Perfil dois	13 por média
Perfil três	11 por média
Perfil quatro	14 por média
Perfil cinco	18 por média
Perfil seis	9 por média
Perfil sete	3 por média
Perfil oito	11 por média
Perfil nove	3 por média
Perfil dez	26 por média
Perfil onze	7 por média
Perfil doze	5 por média

Com os dados anteriores é possível elaborar uma tabela comparativa, que espelha de forma global, a distribuição dos perfis e a sua média, bem como.

**Tabela 5 – Perfis da amostra**

	<b>Totais de Perfis (fa)</b>	<b>% de Perfis (fr)</b>
<b>Perfil 1</b>	1497	29,35%
<b>Perfil 2</b>	382	7,49%
<b>Perfil 3</b>	339	6,65%
<b>Perfil 4</b>	407	7,98%
<b>Perfil 5</b>	545	10,69%
<b>Perfil 6</b>	273	5,35%
<b>Perfil 7</b>	105	2,06%
<b>Perfil 8</b>	319	6,25%
<b>Perfil 9</b>	96	1,88%
<b>Perfil 10</b>	792	15,53%
<b>Perfil 11</b>	199	3,90%
<b>Perfil 12</b>	146	2,86%

Lendo na tabela as percentagens obtidas, os valores para cada perfil revelam grandes diferenças entre eles.

Como se pode verificar, há um elevado número de docentes que se identificam com o Perfil 1 (harmonia perfeita), mas muitos, revelam angústia de serem desmascarados, expressa pelo Perfil 10. O perfil 5 (identificação com a autoridade) também apresenta um valor bastante elevado.

A análise dos resultados determinou a percentagem geral de configurações obtidas pelo total das 30 perguntas respondidas pela amostra de sujeitos participantes, permitindo a ordenação dos perfis, por ordem decrescente.

- 1°. C1 Harmonia perfeita
- 2°. C10 Angústia de ser desmascarado
- 3°. C5 Abertura aos outros
- 4°. C4 Censura dos outros
- 5°. C2 Identificação com a autoridade
- 6°. C3 Identificação com a criança
- 7°. C8 Máscara perante a autoridade e abertura à criança
- 8°. C6 Submissão à autoridade como meio de controlo do eu infantil
- 9°. C11 Julgamento conflitual
- 10°. C12 Rejeição total
- 11°. C7 Recurso à autoridade contra a criança ameaçadora
- 12°. C9 Abertura à criança condenada pela autoridade.

### Interpretação

Podemos dizer que das 12 configurações, as quatro primeiras têm como característica comum a satisfação do eu e as outras oito configurações revelam a insatisfação do eu, segundo Abraham, (1982), através da análise da distribuição da frequência dos perfis verificamos que 51% dos docentes se encontram nas quatro primeiras configurações. Dito de outro modo, estes docentes encontram-se satisfeitos com eles mesmos e 49% parecem insatisfeitos. Porém, fazendo uma análise mais profunda, verificamos que do total dos perfis, 29% são de harmonia perfeita (perfil 1), 11% de abertura aos outros (perfil 5) e 16% de angústia de ser desmascarado (perfil 10).

## 4.2 Interpretação dos perfis

Com o intuito de clarificar a leitura dos perfis, apresentamos a sua interpretação e nela incluímos os resultados do estudo de forma a melhor compreendermos a nossa amostra. Esclarecemos que a explicação sobre os Perfis (Configurações) é a dada pelo caderno de provas I.B.I.S.P.E. (Amiel, 1985).

Lembramos o significado das siglas apresentadas:

R (*eu real*)    I (*eu ideal*)    A (*eu autoridade*)    E (*eu aluno*)

### ***C1 Harmonia perfeita*** (R=I=A=E)

As quatro avaliações classificam-se no mesmo nível, sendo pois congruentes.

O professor vê-se na realidade (R) tal como aspira a ser (I), os alunos (E) e a autoridade (A) vêem-no tal como ele é realmente. Relativamente aos itens (temas) apresentados não existe qualquer tensão entre as quatro imagens do *eu profissional*.

Quando o efectivo desta configuração se situa na média do grupo, indica uma atitude de base positiva em relação à profissão, permitindo ao professor sentir satisfação face ao exercício da sua profissão. Pelo contrário, a falta de configurações 1 revela um mal-estar perante a profissão, que poderá ser comprovado pelo estudo das últimas sete configurações (da 6 à 12).

O estar exageradamente convencido de ter alcançado uma harmonia perfeita, observa-se, por vezes, em sujeitos psicóticos.

Esta configuração pode ser alcançada com respostas nos sete graus, desde que R=I=A=E, pelo que é relevante saber como esta configuração se distribui.

O quadro abaixo apresenta os graus que determinaram a Configuração 1, na amostra total estudada, sendo 1→1111 2→2222 3→3333 4→4444 5→5555 6→6666 7→7777.

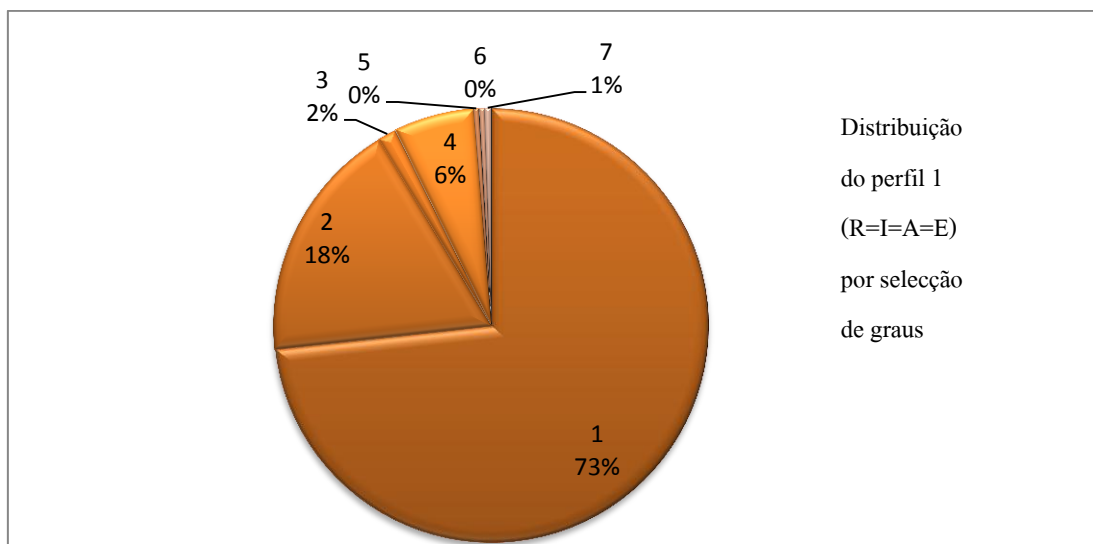


Gráfico 4 – Distribuição do perfil 1

Lendo o gráfico, 73% dos Perfis 1 apurados encontram-se no grau 1 de respostas; 18% no grau 2; 2% no grau 3; 6% no grau 4; 0% nos graus 5 e 6; 1% no grau 7.

Como já explicado, o grau 1 ou 7 significa uma resposta convicta.

O grau 2 ou 6 manifesta uma resposta pouco convicta, apesar de apresentar um compromisso firme em responder, por parte do sujeito.

O grau 3 ou 5 indica uma resposta pouco sincera, apesar de o sujeito se preocupar em responder.

O grau 4 manifesta a fuga total à tomada de compromisso, revelando uma incerteza em relação ao tema apresentado, por parte do sujeito.

Assim, e relativamente ao estudo, dos 5100 perfis apurados, 29% são do Perfil 1, em que destes, 74% são obtidos convictamente, 18% são pouco convictos, 2% não são sinceros e 6% são por falta de compromisso devido, possivelmente, a incerteza relativa ao tema.

### Interpretação

Do total dos 170 sujeitos da amostra, só 12 não identificaram nenhuma pergunta com o Perfil 1. Porém, 81 sujeitos revelaram claramente este perfil como dominante e destes, 39 têm mais de metade dos seus 30 perfis, como sendo de Perfil 1.

Sendo a média deste perfil de 8,8, encontram-se acima dela 70 sujeitos.

Salientamos que quando este perfil se encontra bastante acima do efectivo da média do grupo, pode ser revelador de situações psicóticas.

### ***C2 Identificação com a autoridade (R=I=A≠E)***

Somente o *Eu* alunos (E) difere das outras três imagens. O professor vê-se na realidade (R) tal como aspira a ser (I), a autoridade (A) vê-o do mesmo modo, enquanto os alunos o vêem de outra forma. Esta configuração indica que o professor encarna as figuras da autoridade de acordo com o seu ideal.

A integração das figuras de autoridade só são necessárias para exercer a autoridade real. O professor só se identifica com a lei (de acordo com o seu ideal) para satisfazer as suas necessidades reais, de forma flexível e não compulsiva, salvo se dominarem as configurações C6 (submissão à autoridade como meio de controlo do eu infantil) e C7 (recurso à autoridade contra a criança ameaçadora), que no estudo se encontram na posição 8<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup>, respectivamente.

Caso de que esta configuração não seja dominante, pode-se concluir que o professor não recorre a identificar-se com a autoridade para solucionar os seus conflitos. Parece ser este o caso da grande maioria dos sujeitos estudados.

Quanto mais elevada for esta configuração em detrimento das outras, mais esta identificação com a lei perde a sua flexibilidade. O professor será fiel aos modelos que interiorizou. Pais e educadores continuam a exercer o seu poder. Neste caso, o superego parental, de acordo com o ideal do eu, desempenha um papel determinante. A autoridade (representada pelo inspector ou director) polariza os ideais do sujeito.

Por ser demasiado exclusiva, esta configuração tende a converter-se para o professor, numa atitude demasiado defensiva ante os seus próprios desejos infantis. Segundo a natureza dos seus ideais e necessidades, de dominar os impulsos infantis, a figura da autoridade adoptada pelo professor, será acompanhada de calor e solicitude, ou bem, de dureza e intransigência.

A presença dominante desta configuração encontra-se muitas vezes naqueles professores cujo ideal se situa mais a nível da transmissão de conhecimentos que no desejo de comunicar com o aluno. Por vezes, dá-se o caso de terem elegido prematuramente a profissão docente, por se identificarem com os seus próprios professores cujo poder admiravam. O professor representava para eles uma profissão valorizante, motivado pelo desejo de ocupar o lugar do pai.

É provável que esta motivação, de origem infantil, constitua um obstáculo ao desenvolvimento do professor. Segundo o marco institucional, a profissão poderá, ou colmatar nessa necessidade infantil, ou opor-se constantemente à mesma, resultando assim numa frustração permanente.

Quanto mais rara for a Configuração 2, mais se notará a falta de referência à autoridade, percebida inevitavelmente pelos alunos. O professor chega mesmo a rejeitar a posição da autoridade, e carece portanto de meios internos de controlo.

Tal situação parece ser o caso de 168 dos 170 sujeitos estudados, o que é um número substancialmente elevado.

A falta desta Configuração pode manifestar-se em falta de segurança, incertitude e insuficiência.

As outras Configurações, em especial a C6, C7, C8 e C9, permitem observar como esta referência à autoridade se integra nas demais instâncias e de que modo pode acabar por gerar problemas. Observando os dados, estes perfis apresentam-se respectivamente com 5%, 2%, 6% e 2%, o que são resultados manifestamente baixos.

### Interpretação

Este perfil ocupa a 5ª posição no nosso estudo, aparecendo com 7,49%, o que equivale a um valor bruto de 382. No entanto, analisando mais profundamente os dados obtidos, verificamos que este é um perfil onde 146 sujeitos apresentam, pelo menos nele, um dos seus 30 perfis. Contudo, a média de existência deste perfil, por sujeito, é apenas de 2,2.

### ***C3 Identificação com a criança (R=I≠A=E)***

Só o *eu* autoridade (A) difere das outras três imagens. O professor vê-se na realidade (R) tal como aspira a ser (I), os alunos (E) vêem-no do mesmo modo, enquanto a autoridade (E) o vê de outra forma.

Esta Configuração indica uma abertura perante o aluno, em conformidade com o ideal, acompanhada não obstante, de um sentimento de incompreensão por parte da autoridade. A identificação com o aluno faz-se de um modo flexível, adaptado à realidade. O professor mantém-se aberto ao aluno.

O professor tende a fundir-se com os alunos, considerando como eles, que não entende a autoridade e que o seu papel docente consiste em proteger o aluno do abuso do adulto para com ele.

A profissão é neste caso um modo de satisfazer os desejos e impulsos infantis com os quais se identifica plenamente. A sua atitude face aos alunos é íntima, compreensiva e até sedutora. A. Abraham vê nesta configuração, quando elevada, tendências homossexuais latentes. Revela medo do progenitor do mesmo sexo e este medo ameaça expressar-se através de uma necessidade compulsiva de incitar os alunos a lutar contra a autoridade.

O professor procura a fusão com o grupo de alunos para enfrentar o seu próprio superego e a sua permissividade para com o aluno encontra motivo inconsciente na sua própria libertação.

A dominância desta configuração dá-se mais nos professores cujo ideal se situa mais na comunicação, no diálogo, no intercâmbio, que naqueles que utilizam a transmissão de conhecimentos. Esta motivação pode ter origem infantil. Pretende-se conservar a atmosfera da infância, solução para evitar o mundo dos adultos, ou defrontando-o como um adolescente.

Esta necessidade de fusão coloca o professor numa posição muito dependente da envolvente e o seu desenvolvimento depende da sua capacidade de gostar dos alunos.

A ausência da Configuração 3 não parece trazer problemas significativos para o professor, salvo o perigo de desmotivação e certa indiferença (máxima se estão ausentes as configurações 2 ou 4). Os professores nesta situação não padecem de tensão interna para se relacionarem com esta falta de identificação com os desejos infantis.

A motivação destes professores é frequentemente menos precoce. Acontece, por vezes, que acabem na docência por desvio, por casualidade, em consequência de uma licenciatura ou estudos especializados, pondo mais interesse na matéria a ensinar, do que nos aspectos relacionados com a profissão.

### Interpretação

Este perfil ocupa o 6º lugar, no presente estudo, com 6,65% do total de perfis apurados, correspondendo um valor bruto de 339. Dos 170 sujeitos, há 33 que não apresentam nenhuma vez este perfil. Contudo, este perfil apresenta-se com uma média bruta de 1,9 de respostas por sujeito. Apenas 4 sujeitos o têm como referência, mas com igual número de vezes com o perfil 10 (em dois dos sujeitos), outro sujeito com o perfil 5 e o quarto sujeito apresenta igual número de vezes com os perfis 2, 8 e 10, mas mesmo assim, com um número muito baixo, pois esses sujeitos apresentam os seus 30 perfis muito distribuídos. Ou seja, este é um perfil não dominante e cujos valores são baixos.

#### ***C4 Censura dos outros*** (R=I≠A≠E)

Só o *eu ideal* está de acordo com o *eu real*. O professor vê-se como aspira a ser (R=I), mas não se entende com os outros *eu* (A e E).

Esta configuração indica que o mecanismo defensivo consiste em projectar nos outros os conflitos existentes: *São os outros que devem mudar e não eu*.

A projecção defensiva actua de modo sistémico, sobretudo se a configuração domina o conjunto do perfil e a sua intensidade é elevada. No caso deste estudo, apuramos uma média de intensidade de 74, mas a disparidade de resultados foi muito grande, variando entre 219 e 11, como apresentaremos mais à frente.

Na presença deste perfil, o professor está convencido que exerce em conformidade com o seu ideal, sendo os outros que não o entendem.

Se o desvio RI for fraco, a aceitação do *eu* pode levar o professor a usar energia para mudar os outros, tirando-o do ruminar mental sobre o tema de acusação dos outros. Se o desvio RI for forte, acompanhado por uma ansiedade dominante (C10) elevada, o perfil é dominado pelo conflito entre os desejos contraditórios dos alunos e da autoridade.

Só mais à frente iremos cruzar estes dados, mas pela informação obtida, o RI teve por média o valor (8) numa escala de (0 a 30), o que é manifestamente uma forte variação. A grande maioria dos sujeitos encontra-se numa faixa próxima da média.

Quando nenhuma identificação vem justificar uma actividade (C2 e C3 fracas), o professor experimenta uma penosa sensação de isolamento no meio, a menos que o desejo de mudar o force a escutar os outros (se C5 for forte), como é o caso de um dos nossos sujeitos.

Se esta configuração for forte, o professor manifesta uma atitude queixosa perante o trabalho e as suas condições, apresentando grande fadiga física.

Se o *eu ideal* não é significativamente diferente do *eu real* e se as sete últimas configurações forem escassas, então os mecanismos de defesa da C4, não têm razão de ser, e por isso, a sua ausência não é significativa. Esta situação parece não se aplicar ao nosso estudo, se atendermos ao Perfil 10 que é muito elevado (16%) e só os Perfis 7, 11 e 12 se apresentam abaixo de 5%. Porém o RI apresenta variações muito significativas.

### Interpretação

Encontram-se neste perfil, em média, 14 docentes, o que equivale a 8% do total dos perfis. Porém, ele surge em 144 sujeitos, mas de forma pouco expressiva, sendo em média por sujeito de 2,4 perguntas.

Através de análise pormenorizada, verificamos que este perfil aparece como dominante em 4 sujeitos, sendo que a um destes lhe corresponde 13 perfis 4. Este perfil ainda surge como dominante noutros 4 sujeitos, em igualdade com o Perfil 10 (em 2 dos sujeitos) e com o Perfil 8 e Perfil 5 nos outros dois sujeitos, pelo que os mecanismos de defesa do C4 são significativos nestes sujeitos.

### ***C5 Abertura aos outros para mudar* (R≠I=A=E)**

Os outros (alunos e autoridade) vêem o professor tal como ele se vê a si próprio. Só a imagem do *eu ideal* (I) difere das outras.

Esta configuração indica que o professor não está satisfeito consigo mesmo (R≠I), mas que não tem necessidade de se esconder. Mostra-se tal como é. Esta configuração é considerada a da autenticidade.

As interpretações desta configuração estão subordinadas às outras configurações. Quando o índice de ansiedade (C10) for baixo, o professor assume os seus defeitos e debate-os livremente com os outros. Tentará evoluir, apoiando-se nos outros e não hesitará em defrontar novas situações. Este modo de actuação é o menos neurótico: o *eu*. Este não parece ser o caso deste estudo, uma vez que os resultados do Perfil 10 são bastante elevados, com 16% do total.

Não apresenta clivagens ( $R=A=E$ ), e o professor não se ilude sobre ele próprio ( $R \neq I$ ), e não procura defesas rígidas. Esta atitude abre o caminho à evolução construtiva e observa-se em professores que não duvidam em questionar o seu modo de ser.

Quando alguma das sete últimas configurações é elevada e em particular a C10, a abertura perante os outros é acompanhada de um elevado índice de ansiedade e o professor sofre com sentimentos de vulnerabilidade. Pelos dados obtidos, parece ser esta a situação dos nossos sujeitos.

A abertura perante os outros traduz-se mais na procura de estímulos e recompensas que lhe permitam tranquilizar-se sobre si mesmo. Esta vulnerabilidade coloca o professor numa posição de dependência face aos alunos ou à autoridade (facto confirmado pelas outras configurações).

Quando esta atitude está acompanhada de culpabilidade (C4 escasso), o professor remete-se totalmente aos outros, a quem lhes dirige um forte pedido de afectividade, ameaçando assim a sua autonomia pessoal.

Como nos foi dado verificar anteriormente, o Perfil 4 incidiu sobre 14 sujeitos como predominante, pelo que é elevado o número de sujeitos (156) que não se identificaram com este perfil, apesar da média de pergunta por sujeito ser de 2,4.

Em caso de desmotivação (C1, C2, C3 e C4 fracos), o professor dá-se por vencido, chegando a apresentar aos outros uma imagem negativa. Lembramos, pelo exposto anteriormente, que o Perfil 1 foi muitíssimo elevado e os perfis, C2, C3 e C4 foram mais baixos, mas com valores que não podem ser desprezados.

Se C5 for fraca, que foi o caso de 89% dos nossos inquiridos, o professor mostra desconfiança ante o seu meio e terá tendência para se fechar dentro de si, mas só quando o resto do seu perfil for conflituoso.

### Interpretação

Registamos 11% deste perfil. Contudo, em termos efectivos, só 10 sujeitos não apresentam nenhum Perfil 5. A sua média de pergunta por sujeito é de 3,2.

Determinamos 12 sujeitos com este perfil como dominante, sendo que 6 deles o compartilhem com outros perfis: um com o Perfil 1; um com o Perfil 3; um com o Perfil 4; um com o Perfil 10; um com os Perfis 4 e 10 e outro com perfis repartidos. O Perfil 5 encontra-se em 3º lugar da tabela geral de perfis apurados.

#### ***C6 Submissão à autoridade como meio de controlo do eu infantil (R≠I=A≠E)***

O professor está distante do seu ideal (R≠I), os alunos não o entendem (R≠E) e dão-lhe maior importância do que ele tem (quando E do lado de I), mas a autoridade vê-o como ele é (R=A).

O professor mostra-se perante a autoridade tal como ele é. Contudo, os alunos sobrevalorizam-no. A tensão expressa nesta configuração relaciona-se com o medo de que os alunos o descubram tal como ele é, tão débil como eles.

O mecanismo de defesa desenvolvido aqui consiste em manter a máscara perante os alunos e esperar o apoio da autoridade. O critério dos alunos próximos da imagem ideal do professor, não pressupõe uma ameaça ao professor, mas este vive com receio de que os seus defeitos e fraquezas sejam descobertos.

Toda a atitude do professor é regida por esta tensão. Os alunos remetem-no para a sua própria imagem infantil, de insegurança. Para dominar os desejos infantis, necessita da protecção da autoridade. Os professores nesta situação encontram-se frequentemente enfrentados com problemas de disciplina, que resolvem através de uma estreita dependência com a autoridade. Este distanciamento do aluno é necessário para se proteger da inclinação para satisfazer os seus desejos infantis. Um professor nesta situação reconhece o seu autoritarismo, mas considera que os alunos o aceitam com carinho.

Também se pode simular autoritarismo sobretudo quando C2 é fraca. O professor impõe um comportamento deliberadamente frio e distante que nada tem a ver com a autoridade real.

Quando C2 é forte, a identificação com o proibido torna possível controlar os desejos infantis, tanto em si mesmo, como nos alunos, reforçando a divergência dentro de si mesmo, entre o outro e o superego. Se C3 for forte, o sentimento de frustração não é tão forte. Neste estudo, quer o C2 quer o C3 foram de 7%.

Se C6 é fraca, então há duas possibilidades: ou a autoridade fica integrada de forma natural (em que C2 é suficiente) e a submissão aparece como inútil, ou a identificação com os desejos infantis não gera conflitos com o superego.

Consideramos que no presente estudo o C6 é fraca, pois aparecendo em 5% do geral, equivale a dizer que 95% dos 5100 perfis apurados, não são C6.

### Interpretação

Este perfil reflecte 5% dos resultados apurados, encontrando-se na 8ª posição dos 12 perfis. Dos 170 sujeitos, 41 não se identificaram com este perfil, nem uma só vez. A média bruta de vezes que surge por sujeito é de 1,6. Só aparece como dominante num único sujeito, que apresenta os seus perfis bastante distribuídos.

### ***C7 Recurso à autoridade contra a criança ameaçadora (R≠I=A≠E)***

Distingue-se de C6, pois aqui os alunos vêem o professor mais distante do seu ideal, que ele próprio. Os alunos subvalorizam o professor.

A tensão expressa por esta configuração deixa de ser o medo de que os alunos o descubram (C6), mas antes um sentimento desagradável e frustrante de ver a própria imagem ameaçada pelo seu julgamento. O professor espera o pior por parte dos alunos. Para se defender, deve recorrer à autoridade, identificando-se com ela (C2 forte), ou procurando-a à sua volta (C2 fraca), o que manifesta insegurança e desvalorização. No estudo, o C2 é de 7%.

Se C7 é elevada, o professor sente-se vítima do desprezo dos alunos e vê-se na necessidade de se defender, fechando-se completamente nos seus desejos. Esta atitude concretiza a intensão de rejeição do *outro*. Como modo de reacção o professor dirige-se à autoridade que o entende.

Quando C7 é fraca, deixa de ser necessário recorrer à autoridade para se proteger dos alunos. Esta parece ser a situação no nosso estudo, uma vez que esta configuração aparece só com 2% do total de perfis.

#### Interpretação

Este perfil aparece 105 vezes, correspondendo uma frequência relativa de 2,06 %. Não se apresenta como dominante em nenhum sujeito e a sua média por sujeito é de 0,6 pelo que podemos dizer que os sujeitos desta amostra não recorrem à autoridade para se proteger dos alunos.

#### ***C8 Máscara perante a autoridade e abertura à criança (R≠I≠A=E)***

O professor dista do seu ideal (R≠I), a autoridade não o entende (R≠A) e o subvaloriza (I do lado de A), mas os alunos vêem-no tal como ele é.

O professor pensa que ilude a autoridade. Esta tem dele uma percepção mais positiva dele, que ele próprio tem de si, gerando medo que a autoridade o descubra tal como ele é. A tensão aqui criada é a de ter de manter as aparências.

#### Interpretação

Este perfil surge com uma frequência absoluta de 319 e manifesta-se como dominante em 6 sujeitos. A sua média por sujeito é de 1,87.

Se C8 for forte, ao tentar causar boa impressão perante a autoridade, a tensão torna-se constrangedora e o esforço que ela implica para a manter, provoca o fracasso. Esta julgamos ser a situação de 6 dos sujeitos da amostra. Os 6% de Perfis 8 que surgiram são reveladores da ansiedade que predomina através do medo, para que não descubram as tendências condenadas pelo superego.

Os alunos são os únicos que entendem essas tendências, provocando no docente, prazer em dar aulas. Esta atitude origina não só frustrações, como também permite satisfazer uma necessidade de transgredir o proibido parental com a cumplicidade dos alunos. Se C8 for fraca, o professor não usa a máscara da autoridade, pois já encarnou essa postura, e esta parecer ser a postura aceite por 85 dos nossos sujeitos em que não manifestam este perfil, ou em que este é inferior ao aparecimento médio por sujeito.

***C9 Abertura à criança condenada pela autoridade*** ( $R \neq I \neq A = E$ )

Difere de C8, pois nesta configuração a autoridade vê o professor mais afastado do seu ideal que o próprio professor (A e I um de cada lado de R).

A tensão manifestada nesta configuração é de que a autoridade julga o professor erradamente, segundo o parecer do professor, pelo que o rejeita.

O professor espera a desonra (veredicto do superego) quando se mostra em conformidade com os alunos (os seus próprios desejos infantis). Adianta-se a essa desonra mediante uma atitude agressiva ou depreciativa para com toda a forma de autoridade, permitindo assim, proteger-se.

Se C9 é elevado, as relações do professor com o meio, caracterizam-se pela percepção de ser vítima da injustiça alheia, percepção esta, que gera um profundo sentimento de frustração.

Quando C9 (2%) e C6 (5%) são elevadas o professor satisfaz os seus desejos infantis, pelo que, espera ser castigado. Quando se sente próximo dos alunos, a autoridade julga-o erradamente (C9); quando se conforma com as ordens do seu superego, também não consegue canalizar os seus desejos infantis e geram-se problemas de disciplina (C6).

Quando C9 elevada e C3 (7%) baixa, a frustração é tanto maior quanto se proíbe a identificação com os alunos. Mas se C3 for normal ou elevada, a identificação com os alunos é acompanhada por um sentimento de culpabilidade.

Ao ter um perfil com C9 e C8 (6%) elevadas e um C2 (7%) escassa, o superego do professor projecta-se sobre a autoridade à qual atribui um poder excessivo. Isto permitirá culpá-la de lhe tornar a vida impossível e justificar as suas transgressões à lei. Este modelo corresponde a um mecanismo defensivo bastante imaturo.

### Interpretação

Apesar de neste estudo nenhum sujeito apresentar este perfil como dominante, a sua frequência relativa é de 2%, manifestando-se em média por sujeito de 0,56 respostas. Contudo, ele revela-se em 67 sujeitos, ainda de que forma baixa.

### ***C10 Angústia de ser desmascarado*** (R≠I≠A≠E)

O professor dista do seu ideal, os alunos e a autoridade não o vêem tal como é, mas supervalorizam-no (E e A do mesmo lado de I).

Ela mostra a máscara profissional que cada um aceita pôr e com a qual acaba por sentir prazer. O apreço alheio que o professor sente, parece-lhe exagerado, afirmando que dista muito do seu próprio ideal.

A máscara profissional desempenha um papel específico na economia psíquica, já que permite satisfazer necessidades narcisistas. Contudo, pode ser acompanhada de ansiedade provocada de que os outros descubram a verdade.

Esta configuração é frequente na maioria dos professores, segundo Ada Abraham, (1982) que notou nos seus estudos, que quando C10 domina em excesso, assiste-se a uma “*intensificação extremada de ansiedade que destrói totalmente a avaliação do eu do professor.*” (citado por Amiel,1985 p. 28)

É o sinal de uma ansiedade patológica. Esta configuração reflecte as condições alienantes da sociedade que empurram os indivíduos para o fingimento, para a simulação de liberdade e segurança, quando são plenamente conscientes das suas próprias dificuldades e carências.

Se C10 é baixo o professor aparece tal como é, quer porque é consciente daquilo que vale, bem porque utiliza outro mecanismo defensivo, mas há que ver o resto do seu perfil, relativamente a esses mecanismos.

#### Interpretação

No presente estudo, o Perfil 10 surge com um expressivo valor de 16% dos perfis totais, que corresponde a uma frequência absoluta de 792. Este perfil encontra-se na 2ª posição do estudo. Revela-se como perfil dominante em 53 sujeitos e só 6 sujeitos não o manifestam nenhuma vez. A sua média de aparecimento por sujeito é de 4,65, mas chega a ser de 15 em dois sujeitos.

#### ***C11 Julgamento conflitual (R≠I≠A≠E)***

Esta configuração traduz uma incompatibilidade entre o critério dos alunos e o da autoridade (I do mesmo lado do A ou do E mas opostos ao R).

O professor não pode gostar dos dois em simultâneo. O *eu* real não pode nunca expressar nenhuma das duas instâncias psíquicas (o *outro* e o *superego*) sem gerar um conflito.

Quando C11 é elevada extrema-se a ambivalência frente à estrutura hierárquica do ensino. Segundo os perfis, o conflito entre as exigências da autoridade e as necessidades dos alunos podem retirar todas as fontes possíveis de satisfação, ou exprimir-se num activismo agressivo (se C2 ou C3 elevadas e neste estudo aparecem com 7% do total de perfis).

Não é raro que os professores implicados num conflito, tão insolúvel, acabem por abandonar o Ensino, por não encontrarem uma saída favorável à tensão manifestada nesta situação.

#### Interpretação

Neste estudo, ele expressa-se com uma frequência relativa de 4%, correspondendo a uma frequência absoluta de 199. Equivale a dizer que surge em média por sujeito de 1,17 vezes. Contudo, há 64 sujeitos que não o revelam nenhuma vez.

### **C12 Rejeição total (R≠I≠A≠E)**

O professor dista do seu ideal (R≠I), os alunos (E) e a autoridade (A) não o vêem tal como ele é (R ≠A≠E) e consideram-no mais afastado do seu ideal que o próprio professor (A e E do outro lado de R), subvalorizando-o.

O fantasma expresso por esta configuração está em que o pior juiz não é o professor mas sim os outros. Ao sentimento de desvalorização junta-se o da incompreensão por parte dos outros.

A Configuração 12 não oferece nenhuma satisfação. É sintomática de um mal-estar que torna inviável e até patológico o exercício da profissão.

Nesta configuração o professor é subvalorizado por todos. Daí resulta a necessidade de cumprimento para tratar de reabilitar a própria imagem. A energia empregue neste propósito dependerá do modo como o professor assuma o confronto com o meio.

Se C12 é elevada, a intensíssima frustração não encontra compensação. O professor tem a sensação de não pertencer ao meio escolar, pelo que acaba por se desvincular.

Quando C4 (8%) e C11 (4%) são elevadas, o sentimento de ser subvalorizado conduzirá à necessidade de provar que os outros estão errados sobre si.

Ada Abraham opina, no que respeita ao professor passivo: *“devemos esperar que ele abandone completamente o ensino, ou quando muito, se afaste prisioneiro de uma profunda frustração, oprimido pela agressividade que é incapaz de expressar, totalmente rejeitado pelos seus perseguidores fantasmagóricos encarnados nas personagens do mundo real”*. (citado por Amiel, 1985 p. 30)

### Interpretação

No presente estudo, este perfil surge em antepenúltimo lugar, com a frequência relativa de 3%. Apesar de não ser perfil dominante de nenhum sujeito, ele surge em média 0,85 vezes por sujeito e manifesta-se em 89 dos sujeitos da amostra.

### 4.3 Por sexo

Da amostra estudada, composta por 170 sujeitos, apenas 14 são do sexo masculino. Isto equivale a dizer que 92% dos sujeitos são do sexo feminino e 8% do sexo masculino. Tal discrepância não foi da nossa vontade, mas sim do acaso.

Comparando os perfis obtidos por estes sujeitos (feminino e masculino), eles diferem bastante, como se pode observar na tabela, só coincidindo nos Perfis 6 e 7 (submissão à autoridade como meio de controlo do eu infantil e recurso à autoridade contra a criança ameaçadora).

**Tabela 6 – Distribuição por sexo**

Perfis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Mulheres	30%	7%	6%	8%	11%	5%	2%	6%	2%	16%	4%	3%
Homens	21%	11%	8%	11%	9%	5%	2%	7%	3%	15%	6%	2%

#### Interpretação

Pela análise dos dados podemos dizer que as mulheres têm maior tendência para negar a existência de conflitos, apresentando mais stress e esgotamento, que os homens. O homem é mais flexível no seu relacionamento com a autoridade, mas preocupa-se mais em transmitir conhecimentos, do que em comunicar com os alunos. Tem maior tendência, do que a mulher, em considerar que são os outros que estão errados e não ele. Por seu lado, a mulher sente-se mais desvalorizada e insuficiente, que o homem. A mulher encontra-se mais insatisfeita consigo mesma, mas não esconde os seus sentimentos e está mais vulnerável e angustiada, que o homem. Ambos usam máscara, que aceitam e até podem ter prazer em a usar, mas revelam uma forte ansiedade de que os outros os descubram tal como são. Os homens têm mais tendência, do que as mulheres, para entrarem em conflito entre as exigências da autoridade e as necessidades dos alunos, podendo chegar à agressividade.

#### 4.4 Por faixas etárias

##### Distribuição por faixas etárias

Com **menos de 30 anos**, os sujeitos estão distribuídos da seguinte forma:

16 no Ensino Privado;

2 no Ensino Estatal;

65 são candidatos a novas colocações e destes 27 estão no Ensino Privado, 18 no Ensino Estatal e 20 sem colocação.

Com idade **entre os 30 e os 40 anos** temos a seguinte distribuição:

21 no Ensino Privado;

16 no Ensino Estatal;

23 são candidatos a novas colocações e destes 12 estão no Ensino Privado, 9 no Ensino Estatal e 2 sem colocação.

Entre os **41 e os 50 anos**, os sujeitos encontram-se distribuídos do seguinte modo:

4 no Ensino Privado;

8 no Ensino Estatal;

3 são candidatos a novas colocações, todos no Ensino Privado.

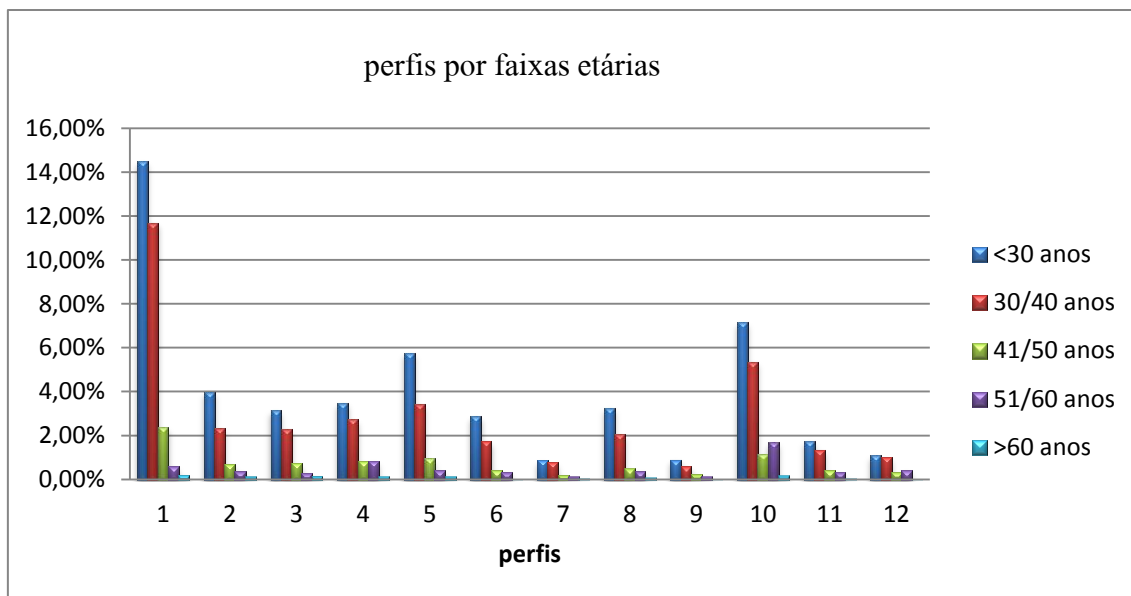
Com idade **entre os 51 e os 60 anos** temos a seguinte distribuição:

3 no Ensino Privado;

7 no Ensino Estatal;

0 são candidatos a novas colocações.

Com **mais de 60 anos** temos 2 sujeitos, sendo um do Ensino Privado e o outro do Ensino Estatal.



**Gráfico 5 – Perfis comparativos entre os resultados pela faixa etária da amostra.**

Com este item pretendemos observar até que ponto a idade influencia ou altera a formação dos perfis docentes. Este gráfico apresenta os dados obtidos por cada um dos cinco grupos etários, verificando-se que as maiores frequências relativas são as dadas pelos sujeitos com menos de 30 anos. Não havendo igual número de sujeitos, por faixa etária, procedemos à análise de dados, dentro de cada grupo e depois foram comparados os resultados obtidos.

**Tabela 7 – Percentagens por faixa etária**

Perfis	<30 anos	30/40 anos	41/50 anos	51/60 anos	> 60 anos
1	29,72%	33,11%	26,67%	10,00%	18,33%
2	8,15%	6,56%	8,00%	6,33%	10,00%
3	6,47%	6,50%	8,44%	5,00%	13,33%
4	7,15%	7,72%	9,11%	14,00%	11,67%
5	11,81%	9,72%	10,89%	7,00%	10,00%
6	5,86%	4,89%	4,67%	5,67%	1,67%
7	1,81%	2,22%	2,44%	2,00%	5,00%
8	6,67%	5,83%	5,56%	6,33%	6,67%
9	1,85%	1,67%	2,67%	2,33%	1,67%
10	14,66%	15,17%	13,11%	28,67%	15,00%
11	3,61%	3,78%	4,67%	5,67%	5,00%
12	2,25%	2,83%	3,78%	7,00%	1,67%

Podemos constatar que as maiores alterações se verificam na faixa etária entre os 51 e 60 anos, onde a frequência relativa do Perfil 10 (angústia de ser desmascarado) é muito elevada, sendo o perfil dominante deste grupo. Ao contrário de todos os outros grupos que apresentam como dominante o Perfil 1 (harmonia perfeita), este encontra-se na terceira posição para os sujeitos entre os 51/60 anos. Também o Perfil 4 (culpa dos outros) aparece com uma frequência relativa, bastante elevada, nesta faixa etária. Igualmente curiosa é a posição ocupada pelo Perfil 12 (rejeição total), que para este grupo etário se apresenta em paridade com o Perfil 5 (abertura perante os outros) em 4ª/5ª posição.

A tabela seguinte ajuda a visualizar o posicionamento de cada perfil nas várias faixas etárias.

**Tabela 8 – Posição de perfis por faixa etária**

idade	ordem	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
<30	Perfis	1	10	5	2	4	8	3	6	11	12	9	7
30/40		1	10	5	4	2	3	8	6	11	12	7	9
41/50		1	10	5	4	3	2	8	6	11	12	9	7
51/60		10	4	1	5	12	2	8	6	11	3	9	7
>60		1	10	3	4	2	5	8	7	11	6	9	12

Podemos verificar que as maiores diferenças se encontram nos sujeitos mais velhos, mais especialmente na faixa etária entre os 51/60 anos. No último grupo a maior diferença é a do posicionamento do Perfil 12, que se encontra na última posição.

### Interpretação

A idade é um factor de alteração da identificação dos perfis docentes. Se existe um certo equilíbrio até aos 50 anos, relativamente aos Perfis 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, havendo trocas de posição quanto aos restantes Perfis, mas não muito significativas, o mesmo não se pode dizer em relação aos sujeitos com mais de 50 anos. Especialmente entre os 51/60 anos há uma acentuada angústia, um desejo de atribuir aos outros as suas culpas e até um forte posicionamento de rejeição total, com uns expressivos 7% do total dos perfis. Na faixa etária de mais de 60 anos o Perfil 12 talvez expresse a proximidade à reforma, pelo que não se torna importante para estes sujeitos.

## 4.5 Por níveis de docência

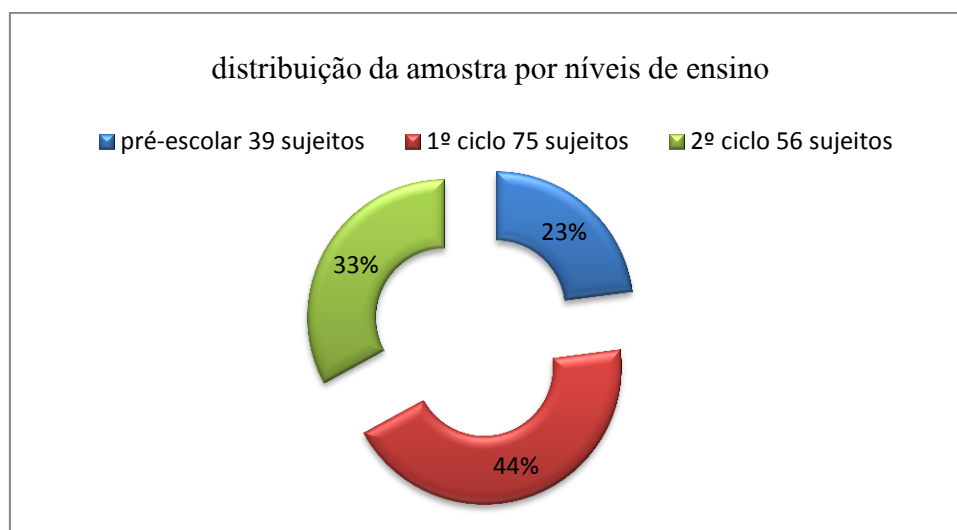


Gráfico 6 – Distribuição da amostra por níveis de ensino.

Para melhor entendermos a amostra em estudo, apresentamos, dentro dos três níveis de ensino em que se enquadram, a sua situação profissional.

**39** docentes são do **pré-escolar**, dos quais:

11 leccionam no Ensino Privado;

28 são candidatos a novas colocações, e destes, 16 leccionam no Ensino Privado, 1 no Ensino Estatal e 11 estão sem colocação.

**75** sujeitos são docentes do **1º ciclo** e encontram-se distribuídos do seguinte modo:

10 leccionam no Ensino Privado;

19 leccionam no Ensino Estatal;

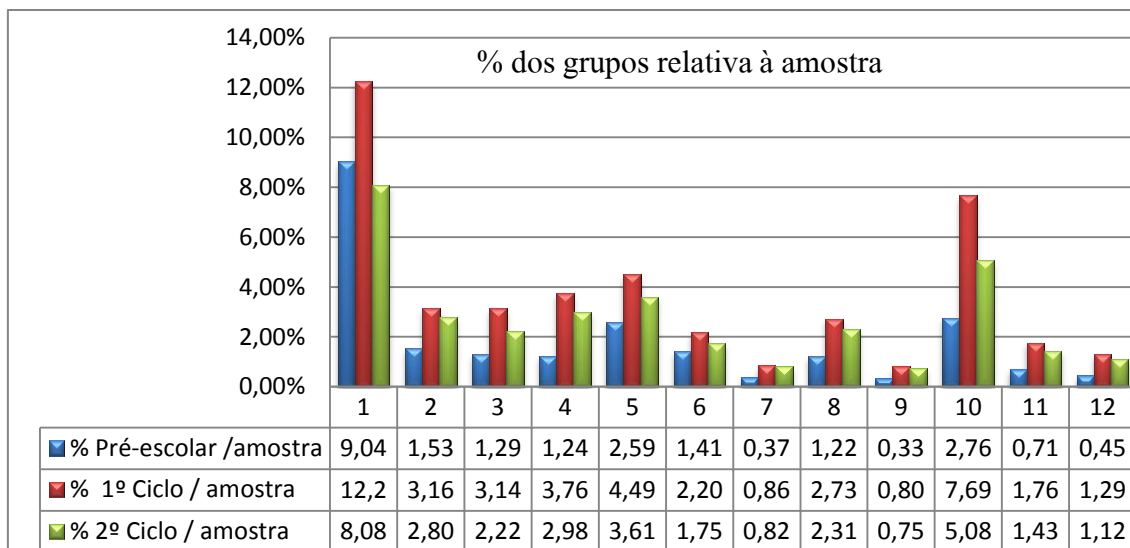
46 são candidatos a outras colocações, dos quais 18 estão actualmente no Ensino Privado, 22 no Ensino Estatal e 6 sem colocação.

Do **2º ciclo**, fazem parte **55** sujeitos, que estão distribuídos do seguinte modo:

23 leccionam no Ensino Privado;

15 leccionam no Ensino Estatal;

17 candidatos a novas colocações e destes, 8 leccionam no Ensino Privado, 4 no Ensino Estatal e 5 sem colocação.



**Gráfico 7 – Distribuição percentual dos níveis de docência pelos 12 perfis.**

Comparando os dados recolhidos verificamos haver diferenças de resultados entre os três níveis de ensino, como nos mostra o gráfico anterior. Porém, uma vez que o número de sujeitos não é igual nos três graus de ensino, que compõem a amostra, iremos proceder à sua análise em separado e finalmente comparar os dados.

**Tabela 9 – Percentagens de perfis por níveis de docência**

<i>perfis</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Pré escolar</b>	39%	7%	6%	5%	11%	6%	2%	5%	2%	12%	3%	2%
<b>1º ciclo</b>	28%	7%	7%	9%	10%	5%	2%	6%	2%	17%	4%	3%
<b>2º ciclo</b>	25%	9%	7%	9%	11%	5%	3%	7%	2%	15%	4%	3%

O Perfil 1 (harmonia perfeita) decresce significativamente do grupo do pré-escolar ao 2º ciclo. Os Perfis 3, 5, 6, 7, 11 e 12 apresentam frequências relativas bastante idênticas. O Perfil 2 sobe no 2º ciclo. O Perfil 4 é inferior no pré-escolar, subindo à mesma frequência relativa nos dois ciclos. O Perfil 8 sobe com igual intensidade nos três grupos. O Perfil 9 é o único que apresenta a mesma frequência relativa, nos três níveis de ensino da amostra e o Perfil 10 apresenta o valor mais baixo no grupo do pré-escolar e o mais alto no grupo do 1º ciclo.

Apresentando os dados por ordem decrescente de posição, nos três níveis de ensino, elaboramos a seguinte tabela comparativa:

**Tabela 10 – Posição de perfis por níveis de docência**

	<b>ordem</b>	<b>1°</b>	<b>2°</b>	<b>3°</b>	<b>4°</b>	<b>5°</b>	<b>6°</b>	<b>7°</b>	<b>8°</b>	<b>9°</b>	<b>10°</b>	<b>11°</b>	<b>12°</b>
<b>Pré escolar</b>	Perfis	1	10	5	2	3	6	4	8	11	7	9	12
<b>1° ciclo</b>		1	10	5	4	2	3	8	6	11	12	7	9
<b>2° ciclo</b>		1	10	5	2	4	3	8	6	11	7	12	9

Verifica-se que os três primeiros perfis são os mesmos, bem como o lugar ocupado pelo Perfil 11. Os restantes apresentam alterações de posicionamento, havendo uma maior diferença no grupo do pré-escolar.

#### Interpretação

Em termos de frequência relativa, o grupo do pré-escolar apresenta os valores mais altos de harmonia perfeita (Perfil 1), o de menor angústia de ser descoberto (Perfil 10) e apresenta em última posição o Perfil 12 (rejeição total). Também é o grupo com maior submissão à autoridade (Perfil 6) e realça a identificação com o aluno (Perfil 3). Podemos concluir que é o grupo que manifesta maiores conflitos, apesar de os negar, e com maior tendência para o esgotamento e stress, mas que menos rejeita a profissão e menos uso faz da máscara para se esconder dos outros. É o grupo que mais reflecte sentimentos de inferioridade, auto-desvalorização e culpabilidade.

## 4.6 Por anos de serviço

### Distribuição por anos de serviço

Da amostra fazem parte **95 sujeitos** com **menos de 5 anos de serviço**, sendo:

15 no Ensino Privado; 1 no Ensino Estatal;

79 são candidatos a novas colocações e destes 34 estão no Ensino Privado, 24 no Ensino Estatal e 21 sem colocação.

Entre os **5 e os 10 anos de serviço**, há **33 sujeitos**:

14 no Ensino Privado;

10 no Ensino Estatal;

9 são candidatos a novas colocações e destes 5 estão no Ensino Privado, 3 no Ensino Estatal e 1 sem colocação.

Entre os **11 e os 20 anos de serviço**, há **21 sujeitos**:

10 no Ensino Privado;

9 no Ensino Estatal;

1 são candidatos a novas colocações e encontram-se no Ensino Privado.

Entre os **21 e os 30 anos de serviço**, há **10 sujeitos**, sendo:

8 no Ensino Privado;

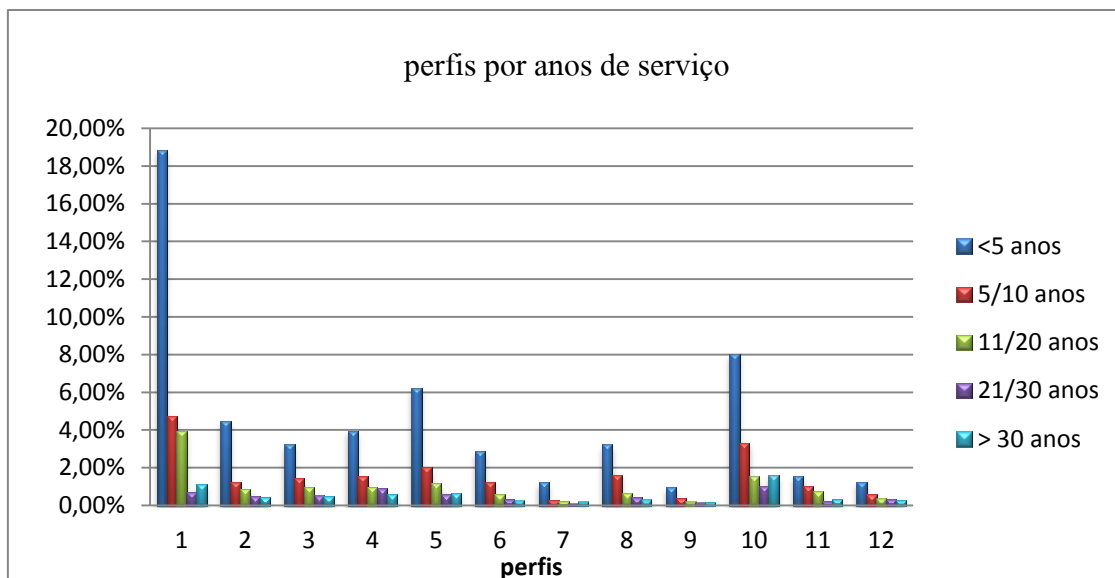
2 no Ensino Estatal;

2 são candidatos a novas colocações e encontram-se no Ensino Privado.

Com **mais de 30 anos de serviço** há **11 sujeitos**, em que estão:

5 no Ensino Privado;

6 no Ensino Estatal.



**Gráfico 8 – Perfis comparativos entre os resultados por anos de serviço da amostra.**

Como nos pontos anteriores, este gráfico apresenta os valores em função do total da amostra, passando de seguida para a análise dos dados em relação a cada um dos grupos pretendidos.

**Tabela 11 – Percentagens de perfis por anos de serviço**

Perfis/anos de serviço	< 5	5/10	11/20	21/30	> 30
1	33,75	24,34	31,90	12,33	16,97
2	7,96	6,26	7,14	8,67	6,67
3	5,75	7,37	7,94	9,00	7,58
4	7,09	7,88	7,94	15,33	9,39
5	11,16	10,40	9,52	10,00	10,30
6	5,16	6,46	4,92	5,67	4,24
7	2,21	1,52	1,90	1,67	3,03
8	5,75	8,38	5,40	7,33	4,85
9	1,72	2,02	1,59	2,67	2,73
10	14,39	17,07	12,70	17,33	24,55
11	2,81	5,25	6,03	4,00	5,15
12	2,25	3,03	3,02	6,00	4,55

Podemos observar o posicionamento dos perfis no quadro abaixo.

**Tabela 12 – Posição de perfis por anos de serviço**

Anos serviço	ordem	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
<5	Perfis	1	10	5	2	4	3	8	6	11	12	7	9
5/10		1	10	5	8	4	3	6	2	11	12	9	7
11/20		1	10	5	3	4	2	11	8	6	12	7	9
21/30		10	4	1	5	3	2	8	12	6	11	9	7
>30		10	1	5	4	3	2	11	8	12	6	7	9

Pelo posicionamento dos Perfis em relação aos anos de serviço dos sujeitos da amostra, constatamos que o lugar ocupado pelos três primeiros perfis até vinte anos de serviço é o mesmo, bem como os Perfis 4 e 12. Há alterações de posição em relação aos Perfis 2, 3, 6 e 8. Para os sujeitos com mais de 21 anos de serviço, o perfil dominante é o 10 (angústia de ser desmascarado), havendo o mesmo posicionamento para os Perfis 2 e 3 (identificação com a autoridade e identidade com o aluno). Os Perfis 7 e 9 (recurso à autoridade contra a criança ameaçadora e abertura à criança condenada pela autoridade) encontram-se com posições alteradas, em todos os grupos, situados nas duas últimas posições.

### Interpretação

Verificamos que há convergência de resultados nos sujeitos até aos 20 anos de serviço e que estes manifestam uma dominância de harmonia perfeita (Perfil1), que pode significar satisfação face à profissão ou revelar situações psicóticas, sendo este perfil exagerado. Por outro lado, a elevada frequência relativa do Perfil 10, diz que o docente se encontra afastado do seu ideal e que ele sente que não é visto pelos outros tal como é. Carece de uma máscara profissional, que lhe permite satisfazer necessidades narcisistas, mas que pode estar associada à angústia provocada pelo medo que os outros descubram a verdade. O mesmo se pode dizer em relação aos sujeitos com mais de 21 anos de serviço, que associam estes dois Perfis (1 e 10) ao Perfil 4 e 5. Pelo Perfil 4 (censura dos outros) o docente cria mecanismos de defesa, projectando nos outros os seus conflitos, pois considera que são os outros que não o entendem. Quanto à presença do Perfil 5, que ocupa um lugar forte nos sujeitos da amostra, ele indica que o docente não se encontra satisfeito consigo mesmo, mas não encontra necessidade de se esconder. Este perfil associado ao Perfil 10 forte revela um elevado índice de ansiedade.

## 4.7 Por situação profissional

Relativamente aos perfis por situação profissional obtivemos os seguintes resultados:

Da amostra de 170 sujeitos estudados, 87 estão inseridos no Ensino Privado, 61 encontram-se no Ensino Estatal e 22 não estão presentemente a leccionar.

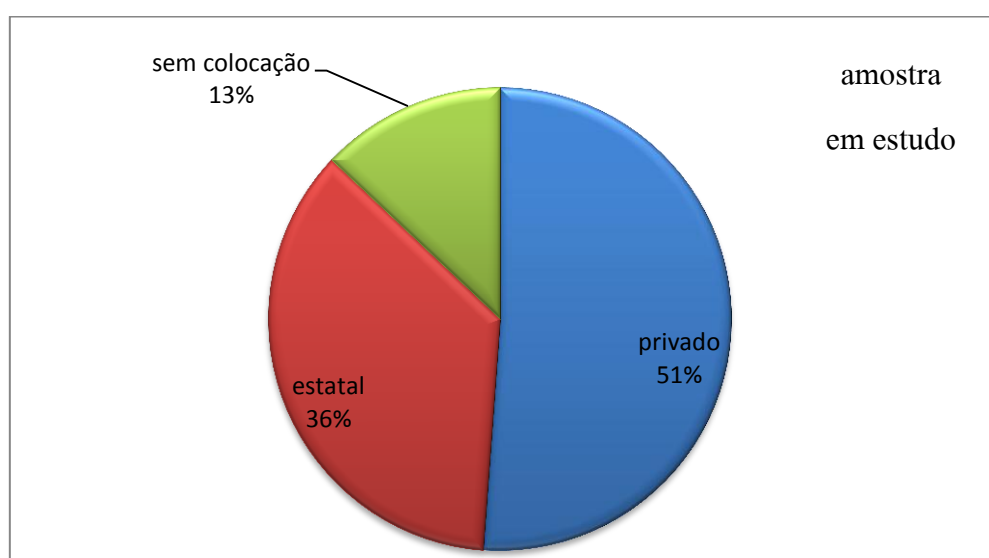


Gráfico 9 – Perfis de situação profissional da amostra estudada.

Pelo gráfico abaixo apresentado, podemos observar a distribuição dos 12 perfis dos sujeitos, segundo a sua situação profissional, ou seja, se trabalham em estabelecimentos de ensino privado ou estatal, ou se não se encontram a leccionar.

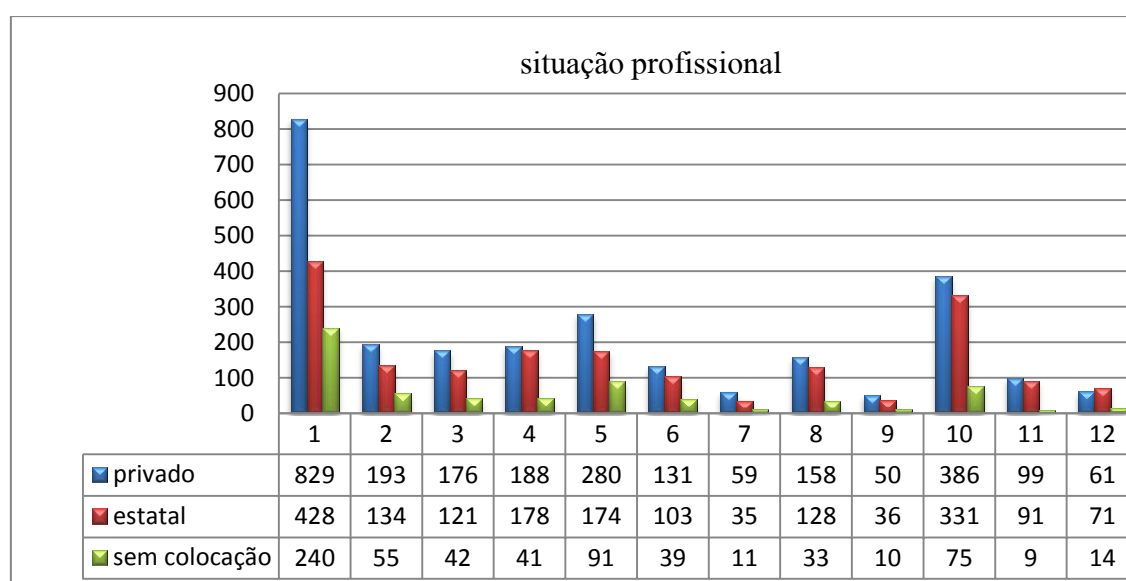


Gráfico 10 – Perfis comparativos da situação profissional dos sujeitos.

Uma vez que dos sujeitos em estudo, 51% se encontram no Ensino Privado e 36% no Estatal, a análise conjunta é pouco elucidativa. Contudo, ao analisarmos os grupos em separado, verificamos que há diferenças significativas nos Perfis 1, 4, 5, 10, 11 e 12. Apenas os Perfis 7 e 9 têm as mesmas frequências relativas, nos três grupos (Privado, Estatal e sem colocação).

**Tabela 13 – Percentagens de perfis por situação profissional**

Perfis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Privado	32%	7%	7%	7%	11%	5%	2%	6%	2%	15%	4%	2%
Estatal	23%	7%	7%	10%	9%	6%	2%	7%	2%	18%	5%	4%
S/coloc.	37%	8%	6%	6%	14%	6%	2%	5%	2%	11%	1%	2%

Relativamente ao posicionamento dos perfis pelos grupos, verifica-se semelhanças entre os grupos do Privado e do Estatal, nomeadamente no posicionamento dos Perfis 1, 6, 8, 10 e 11. O grupo dos docentes sem colocação apresenta um posicionamento dos perfis, muito diferente dos outros grupos, coincidindo, apenas, no Perfil 1 e nos Perfis 2, 3 e 4 com o grupo do Privado.

**Tabela 14 – Posição de perfis por situação profissional**

	ordem	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°	11°	12°
Privado	Perfis	1	10	5	2	3	4	8	6	11	7	9	12
Estatal		1	10	4	5	2	3	8	6	11	12	7	9
S/coloc.		1	5	10	2	3	4	6	8	7	9	12	11

Cabe aqui referenciar que da amostra faz parte um grupo de docentes, que por motivos por nós ignorados, pretendem mudar de estabelecimento de ensino, mas que de momento se encontram a leccionar, uns no ensino privado, outros no estatal. Este grupo é designado por “candidatas”. A fim de analisarmos as possíveis diferenças que este grupo possa evidenciar, vamos separá-lo, dos sujeitos do Ensino Privado e do Ensino Estatal.

Para podermos comparar os dados de candidatas com não candidatas, quer do Ensino Privado, quer do Ensino Estatal, apresentamos a tabela 15:

A 1ª linha (Cand. Priv.) e a 3ª linha (Cand. Est.) apresentam as frequências relativas das candidatas a outros estabelecimentos de ensino, mas que de momento se encontram a trabalhar no ensino privado (Cand. Priv.) e no ensino estatal (Cand. Est.). Estes grupos são compostos respectivamente por 42 sujeitos e 27 sujeitos. As linhas 2 e 4 apresentam as frequências relativas dos docentes não candidatos do ensino privado e do ensino estatal. O primeiro é composto por 45 sujeitos e o segundo por 32 sujeitos. As frequências relativas apresentadas referem-se aos sujeitos do grupo e não à totalidade da amostra.

**Tabela 15 – Percentagem de perfis de candidatas**

perfis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Cand.Priv.	42%	7%	5%	6%	11%	5%	2%	5%	1%	12%	2%	2%
Privado	22%	8%	9%	8%	11%	5%	2%	7%	2%	18%	5%	3%
Cand. Est.	38%	8%	5%	6%	9%	5%	2%	6%	1%	15%	3%	2%
Estatal	11%	7%	8%	13%	9%	6%	2%	8%	3%	21%	7%	5%

**Tabela 16 – Posição de perfis por candidatas**

	ordem	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Cand.Priv.	Perfis	1	10	5	2	4	3	6	8	7	11	12	9
Privado		1	10	5	3	4	2	8	6	11	12	7	9
Cand. Est.		1	10	5	2	4	8	3	6	11	7	12	9
Estatal		10	1	4	5	3	8	2	11	6	12	9	7

Analisando as tabelas, verifica-se que em termos de frequência relativa, os valores mais altos de harmonia perfeita e de abertura aos outros são os dos dois grupos de candidatas, que em oposição, apresentam os valores mais baixos de identificação com o aluno, censura dos outros, máscara perante a autoridade, abertura com alunos culpados pela autoridade de angústia por serem desmascarados, relacionamento conflituoso e rejeição total. Os sujeitos do ensino Estatal, em funções, são os que apresentam os dados mais divergentes, quer quanto ao posicionamento dos perfis, quer quanto às frequências relativas, pois a eles pertence o valor mais alto do Perfil 10 e o mais baixo do Perfil 1.

### Interpretação

As diferenças dos valores das frequências relativas apresentadas neste ponto (situação profissional dos sujeitos) leva-nos a entender que os docentes do ensino estatal se encontram sob maior angústia, que os demais sujeitos, e que o docente está convencido que exerce em conformidade com o seu ideal, sendo os outros que não o entendem, pela posição relevante que consagram ao Perfil 4. Em relação aos docentes do ensino estatal, outro perfil que aparece num posicionamento bem diferente dos outros sujeitos é o Perfil 2, em que a integração das figuras da autoridade só são necessárias para exercer a autoridade real. Cabe a este grupo a maior frequência relativa do Perfil 12, sintomático de um mal-estar que torna inviável e até patológico o exercício da profissão. Os sujeitos sem colocação são os que se apresentam menos angustiados e com maior abertura aos outros. Em todos os grupos se verifica uma elevada frequência relativa dos Perfis 1 e 10, que juntos significam a tendência de negação de conflitos, levando a um alto nível de esgotamento e stress, criados pela angústia de se ser descoberto.

## 4.8 Por perguntas

Como explicado anteriormente, o questionário aplicado é formado por 30 perguntas. A sua numeração é a originária de quando o questionário era composto por 60 perguntas e daí elas não estarem numeradas de 1 a 30. Apresentamos a frequência relativa dos perfis de cada pergunta. Separamos as 30 perguntas em dois grupos de 15 perguntas, cada. No primeiro seleccionamos as questões que consideramos estabelecer a forma de relacionamento do docente com os outros, a comunicação, o social. Do outro grupo fazem parte as questões que estabelecem o eu real e o eu ideal, o interior, a reflexão.

### O eu e a relação

3 Preocupo-me, como primeiro objectivo, em construir a auto-estima do aluno.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	29	8	9	4	7	8	1	9	2	15	6	2

4 Sou capaz de me controlar quando um aluno me enerva

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	28	3	9	6	15	4	4	6	1	18	5	1

9 Faço um esforço para agradar aos meus colegas

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	24	9	2	9	6	1	1	16	4	22	5	1

11 Sinto-me irritado quando um aluno expressa sentimentos hostis para comigo.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	21	6	5	9	15	10	5	5	2	14	4	4

19 Tenho medo dos alunos.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	47	2	4	3	9	2	1	6	0	21	1	4

23 Faço um esforço por merecer os elogios dos meus superiores.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	27	14	5	10	8	4	1	2	3	21	3	2

28 Tento agradar aos meus alunos.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	15	9	8	12	4	6	4	6	2	21	9	4

32 Gosto de ajudar o aluno a resolver os seus problemas pessoais.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	40	4	5	7	15	3	0	4	1	17	2	2

40 Esforço-me por desenvolver a reflexão pessoal no aluno.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	43	10	7	8	6	5	3	3	1	9	3	2

44 Temo as situações de desacordo com os meus superiores.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	18	9	6	14	8	5	6	4	2	21	2	5

46 Sinto sempre necessidade em defender um colega, sobre o qual os alunos se queixam à minha frente.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	21	9	10	6	6	5	3	9	2	20	7	2

48 Aprendo muito com os meus superiores.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	24	12	7	13	7	5	4	4	1	13	5	5

55 Tenho medo quando entra na aula um superior ou um inspector.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	40	6	6	8	6	13	0	4	1	10	5	1

57 Preocupo-me com questões de disciplina.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	37	3	14	9	8	1	0	6	1	19	2	0

59 Estimulo a actividade individual na turma.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	34	4	6	5	24	6	5	2	2	9	1	2

Sobre estas questões salienta-se a fortíssima frequência relativa expressas no Perfil 1 das questões 19, 32, 40 e 55. O professor preocupa-se em ajudar os alunos, mas teme-os bem como aos seus superiores.

### O eu e a reflexão

12 Sou muito benévolo comigo mesmo.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	24	6	8	9	11	7	3	7	1	20	1	3

13 Sinto-me mais aborrecido com alunos lentos, do que com os outros.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	19	3	5	10	12	4	1	9	3	24	6	4

22 Sinto-me, de algum modo, responsável pelo insucesso dos alunos.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	22	12	8	8	5	5	4	6	2	19	4	5

24 Aborrece-me que um aluno não compreenda uma questão.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	28	6	9	7	10	2	0	5	1	25	3	4

31 É-me difícil aceitar um aluno tal como é, com as suas qualidades e defeitos.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	48	5	6	9	11	3	0	5	2	8	1	2

34 Existe uma divergência total entre a minha personalidade como professor e a minha pessoal.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	29	14	6	11	9	7	3	5	2	11	3	0

35 Admito ter-me enganado perante aos alunos.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	39	14	10	9	3	5	1	2	1	11	4	1

36 Nenhum aluno me detesta.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	18	5	5	10	21	6	0	5	4	11	6	9

37 Compreendo os sentimentos dos alunos.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	40	5	11	4	10	5	1	15	1	4	3	1

42 Cansa-me quase sempre dar aulas.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	16	4	1	8	25	8	5	6	5	8	5	9

43 Tenho a certeza de que os alunos gostam de mim.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	23	8	8	3	13	5	1	8	2	14	9	6

47 Acredito nas minhas capacidades pedagógicas.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	32	15	5	5	12	5	2	9	2	12	0	1

51 Encontro-me satisfeito comigo mesmo como professor.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	27	5	3	17	14	8	2	2	4	12	3	3

52 Sinto-me pessoalmente ameaçado com os risos de um aluno, na turma.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	38	8	5	3	12	9	1	3	0	14	6	1

54 Sinto-me completamente perdido perante a turma.

perfil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
%	30	6	6	3	9	4	1	12	2	24	3	0

### Interpretação

Analisando o docente no seu relacionamento com os outros, verificam-se aspectos muito interessantes. Se por um lado é manifesto o desejo do professor em ajudar os alunos na resolução dos seus problemas pessoais, a desenvolver a sua reflexão pessoal e a disciplina na turma, por outro lado, o professor sente um medo intenso dos alunos e não faz um grande esforço em lhes agradar. O professor sente-se ameaçado, ofendido e muito angustiado no seu relacionamento com os alunos.

No relacionamento com os seus pares, a preocupação em lhes agradar é quase tão forte como a carga de angústia que tal lhe provoca. Sobre a hierarquia, o professor revela um mal-estar profundo e os esforços que despende para lhes agradar é quase tão forte como a angústia causada.

O professor reconhece a sua falta de exigência, bem como a falta de paciência dispensada aos alunos. Apoiar-se na autoridade para justificar o insucesso dos alunos e a sua divergência entre a sua personalidade pessoal e profissional, ou as suas falhas. Acredita ser bem visto pelos alunos e considera que os compreende, apesar de se sentir ameaçado por eles. Aceita o cansaço provocado pela profissão, mas considera-se um profissional competente, acusando os outros dos seus erros. Um dos factores mais angustiantes é a sua incapacidade para gerir a turma.

## 4.9 Por satisfação

### ISC Índice de satisfação consciente

Este índice revela a satisfação do sujeito, relativamente ao seu *Eu Real*. Ele é calculado com os valores (de 1 a 7) dados pelo *Eu Real* (R) das perguntas 19, 34, 42, 43, 47, 51 e 54, efectuando a sua soma.

- a) 19 *Tenho medo dos alunos.*
- b) 34 *Existe uma divergência total entre a minha personalidade como professor e a minha pessoal.*
- c) 42 *Cansa-me quase sempre dar aulas.*
- d) 43 *Tenho a certeza de que os alunos gostam de mim.*
- e) 47 *Acredito nas minhas capacidades pedagógicas.*
- f) 51 *Encontro-me satisfeito comigo mesmo como professor.*
- g) 54 *Sinto-me completamente perdido perante a turma.*

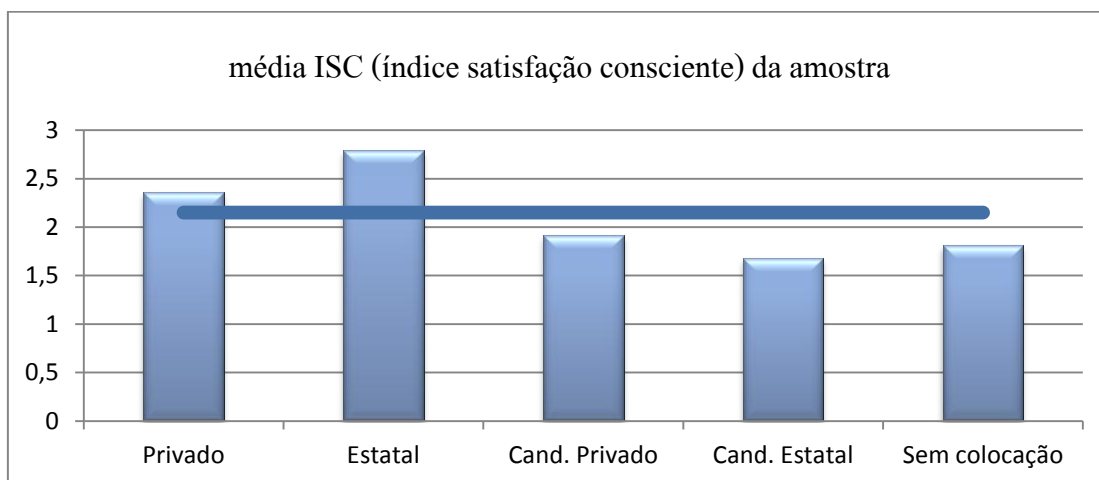


Gráfico 11 – Índice de satisfação da amostra.

O gráfico apresentado em cima dá-nos uma visão geral do índice de satisfação consciente, ou índice de satisfação profissional da amostra. A sua média é de 2,15. Verificando que poucos são os docentes que apresentam um índice de satisfação acima da média, decidimos analisar os resultados obtidos com maior pormenor. Assim, elaboramos a tabela geral que espelha os resultados.

**Tabela 17 – Índice de satisfação consciente**

Idade		Anos serviço		Nível docência	
2,00	<30	1,93	<5	1,78	Pré
2,13	30-40	2,36	5-10	2,16	1º Ciclo
2,34	41-50	2,20	11-20	2,40	2º Ciclo
3,17	51-60	2,43	21-30		
2,43	>60	3,10	>30		
Privado Estatal Geral		Privado Estatal (sem candidatas)		Candidatas	
2,04	Privado	2,36	Privado	1,91	C. Privado
2,46	Estatal	2,79	Estatal	1,68	C. Estatal
				1,81	Sem colocação

### Interpretação

Podemos apurar que o índice de satisfação por idade não corresponde completamente aos anos de serviço, uma vez que são aqueles que têm entre os 51/60 anos são os que revelam maior satisfação e os que têm mais de 30 anos de serviço, que supostamente seriam os docentes com mais de 60 anos. Isto leva-nos a concluir que temos muitos docentes na faixa dos 51/60 anos com mais de 30 anos de serviço. Os docentes menos satisfeitos são os mais jovens, com menos de 30 anos e menos de 5 anos de serviço. Quanto ao nível de docência, os mais satisfeitos são os docentes do 2º ciclo e os menos satisfeitos os do Pré-escolar. Os professores a leccionarem em estabelecimentos estatais encontram-se ligeiramente mais satisfeitos do que os colegas que estão no ensino privado. Em contrapartida o grupo mais insatisfeito são as candidatas que estão no estatal e pretendem mudar de escola.

#### 4.10 Por afastamento ao seu ideal

##### R-I

O *Eu Ideal* é determinado pela diferença entre os valores das respostas do *eu real* (R) e do *eu ideal* (I). Nele, o professor revela a distância que o separa dos seus ideais ou sonhos, do que gostaria de ser, do modelo que tem como professor. Pretende ser a sua projecção no futuro. Se o RI é fraco, considera-se que o ideal pode ser atingido e dinamizado. Pelo contrário, se o RI é forte significa que o ideal é inatingível, criando sentimentos de inferioridade.

Podemos analisar que da amostra, 9 sujeitos se encontram na média deste índice; 57 estão acima da média e restantes 104 encontram-se abaixo dela.

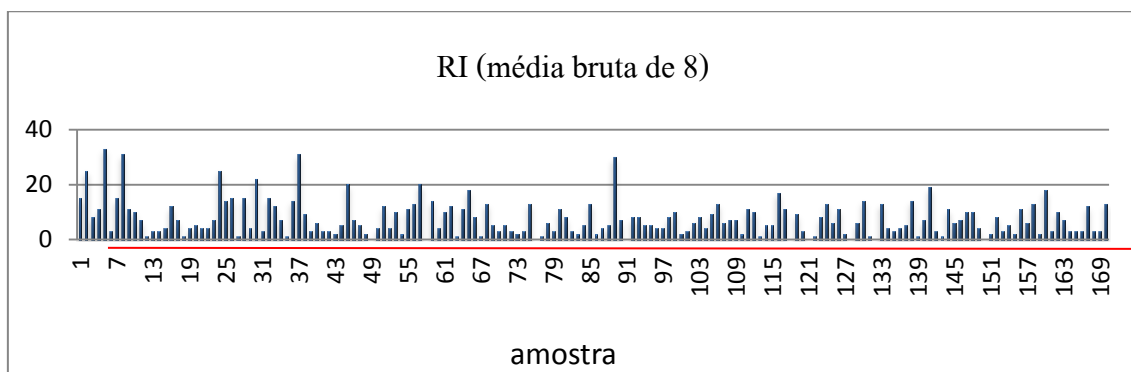


Gráfico 12 – O eu ideal

##### Interpretação

Pela análise efectuada podemos afirmar que quase dois terços dos sujeitos apresentam boas hipóteses de alcançarem o seu ideal, ou de estarem conscientes da sua realidade, ou ainda das suas expectativas futuras serem pouco exigentes, pois o seu real não dista muito do seu ideal. Porém, o contrário se passa com os restantes sujeitos ao apresentarem um índice RI muito forte. Para estes, o seu ideal é gerador de frustrações.

## 4.11 Por intensidades

### As intensidades

As intensidades são as diferenças de respostas (de 1 a 7) dadas entre o *eu real* (R) e as outras imagens do *eu* (I A E). Elas são calculadas para os 30 itens de cada sujeito, elaborando a equação  $(R-I) + (R-A) + (R-E)$  de cada um dos 30 itens. Neste estudo a média das intensidades foi de 75, sendo a mais forte de 219 e a mais fraca de 11.

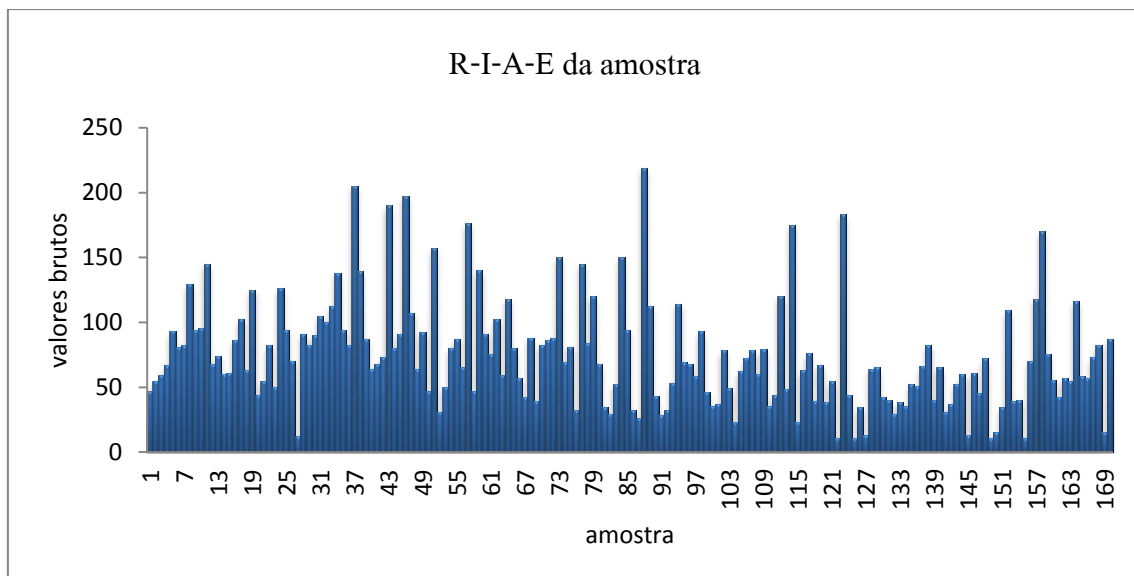


Gráfico 13 – Intensidades

A importância das intensidades associadas a cada um dos perfis é que, através delas, podemos majorar ou minorar o significado dos perfis. Pela análise dos dados, apuramos que estas intensidades são bastante fortes. Significa pois, um forte afastamento do relacionamento do eu real, com os outros *eu* (ideal, autoridade e alunos).

Podemos verificar pelo gráfico abaixo, as intensidades dos grupos docentes.

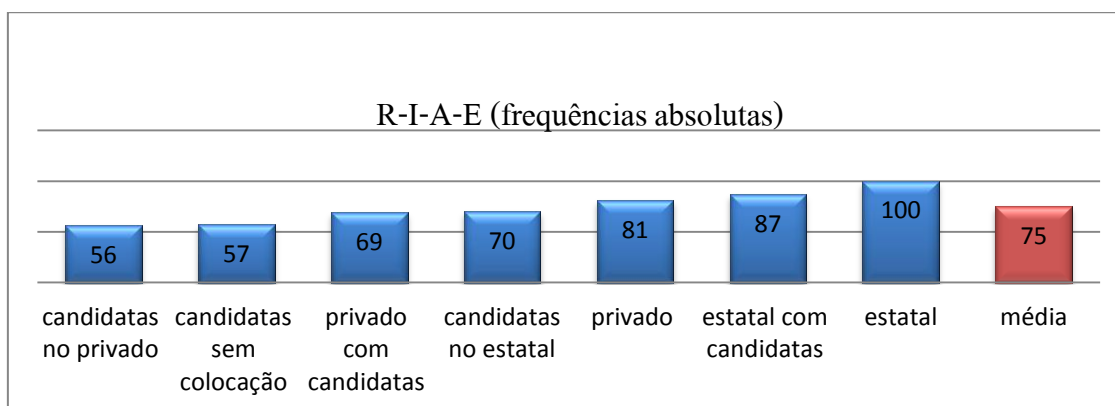


Gráfico 14 – Frequências absolutas das intensidades

Calculando a média das intensidades, esta é de 2,46. Verificamos quantos sujeitos se encontram acima desta média e pudemos apurar em termos de frequência relativa a quantidade de sujeitos, de cada grupo da amostra, que apresentam valores acima da média.

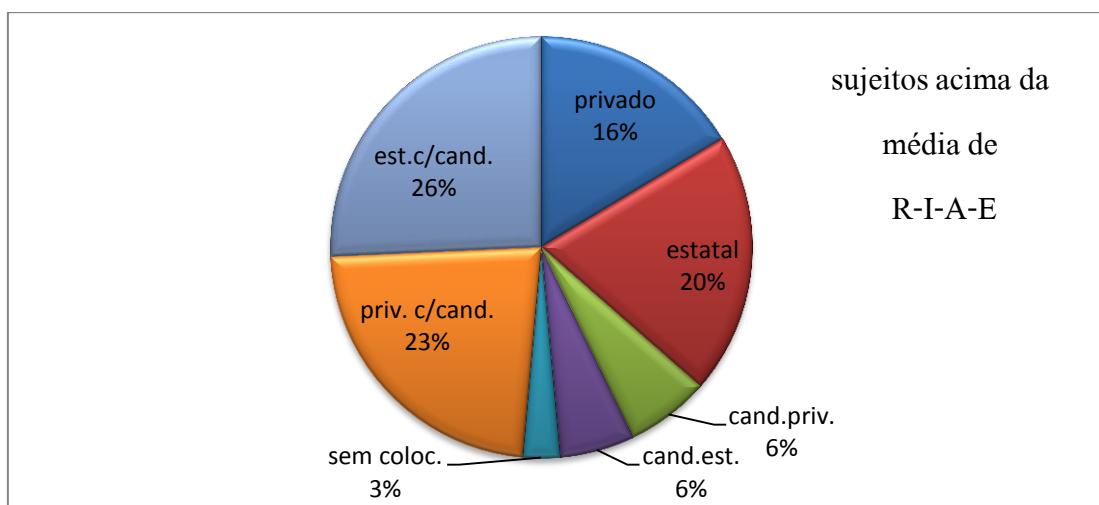


Gráfico 15 – Sujeitos acima da média de R-I-A-E

### Interpretação

O forte índice das intensidades (R-I-A-E) dá-nos a percepção de como os perfis apurados em todo o estudo, estão valorizados ou minorados. Por este índice, certificamos o peso do significado dos 12 perfis que apresentamos neste estudo. Verifica-se um forte afastamento entre o *eu real* e o *eu ideal*, o *eu autoridade* e o *eu aluno* em todos os grupos que formam a amostra do estudo, pelo que podemos concluir, haver uma falta de consciência entre o verdadeiro eu e os outros no seu relacionamento.

#### 4.12 Opiniões

Ao longo do processo de recolha e análise de dados, fomos constatando a necessidade de ouvir a opinião de docentes sobre o tema tratado neste estudo. Como por falta de tempo, era impossível elaborar um guião de entrevistas e efectuar-las a um número significativo de sujeitos, deliberamos realizar uma recolha informal de opiniões, que passamos a explicar.

Começamos por contactar um professor de uma Escola Superior de Educação, que após explicação do pretendido e da sua autorização para o citarmos, neste estudo, prontamente se voluntariou para colaborar. Igual procedimento tivemos com um Director Administrativo de uma Escola Privada. Sobre estes sujeitos vamos manter o anonimato, informando apenas, que são ambos homens e que têm uma larga experiência dos seus cargos. Ao primeiro vamos dar-lhe a identificação de “Sujeito 1” e ao segundo de “Sujeito 2”. As conversas foram tidas no mesmo local, mas em dias diferentes e o ambiente foi nas duas, de conversa entre amigos.

O primeiro tópico abordado foi a caracterização da imagem docente. Aqui houve divergências de opinião entre os dois sujeitos, pois o Sujeito 1 considera que são os mais novos “*talvez por imposição*” que são mais activos na vida escolar, enquanto o Sujeito 2 considera serem os mais velhos ou com maior antiguidade na escola, os que se dedicam mais aos alunos e a vida da escola em si.

Relativamente à formação dos docentes, o Sujeito 1 opina, que presentemente, os docentes têm uma formação inicial satisfatória, mas não são formados em componentes de emergência social e em relações interpessoais. Para o sujeito 1, “*um professor competente é um professor atento à mudança política e social e da evolução do conhecimento mais específico*”. Considera que deveriam ser feitas reestruturações na formação docente e propõe “*um ano zero para formação em competências básicas para acesso à profissão e para contacto com a estrutura de trabalho, neste caso para conhecimento da actividade docente*”. No entanto opina que “*as ESE estão a formar bons professores, algo empenhados e exigentes, com competências, mas pouco inovadores e pouco reflexivos*”. Já o Sujeito 2 opina que a formação docente, ao nível

que conhece melhor que é o Pré-Escolar e o básico, têm uma formação inicial muito fraca, com falta de componentes éticas, de cultura geral e de matemática. *“E o mais grave, é que poucos são os que tentam reconhecer as suas limitações e nada fazem para progredirem! Não têm consciência das suas limitações o que é francamente negativo e falham muito em termos de relacionamento com os outros. Faz-lhes falta uma avaliação rigorosa, a nível nacional e que abrangesse não só componentes técnicas, mas também pessoais e humanas.”*

Um outro tópico abordado nas conversas foi o do investimento pessoal dos docentes. Sobre ele, o Sujeito 1 referiu-se aos docentes, como sendo pessoas interessadas, organizadas, conscientes e egocêntricas. *“O professor tem um bom conhecimento de si próprio, mas perante os outros receiam expor as suas incompetências ou inseguranças”*. *“O professor vê-se como um bom profissional, conhece-se mas não se expõe. É um profissional pouco reflexivo”*. *“Considero os professores egocêntricos, porque, perante os outros, não gostam de admitir que falham!”* Sobre este mesmo tópico, o Sujeito 2 refere que *“os professores enquanto pessoas aparentam um nível baixo, pois não manifestam esforço para melhorarem. Falta-lhes valores e cultura. Estão contentes com o que têm e são, pelo que não investem em si. Consideram-se os Super em tudo! Eu vejo-os como um Super-Homem falhado”*. *“Não dão valor à reflexão e não têm consciência da importância do seu trabalho”*. *“A formação inicial de professor deveria abordar esta problemática e também prepará-los com o ensino de duas ou três línguas estrangeiras, que os ajudaria no relacionamento e cultura doutras pessoas. Eles desconhecem o que é o ensino noutras países e uma das razões é o desconhecimento de idiomas”*.

Quando falamos do relacionamento social dos docentes, o Sujeito 1 considerou que ele *“é reservado e há falta de afectividade expressa”*. *“As ESE deveriam pôr os alunos em contacto com realidades sociais diferentes, para que eles abrissem os olhos à humanidade”*. O Sujeito 2 encara a falta de partilha entre os docentes e de humildade. *“Eles são os donos dos alunos e da aula e não aceitam críticas! Fogem das responsabilidades. Culpam os alunos, os pais, a direcção, o Ministério e sociedade do insucesso escolar e nunca admitem a possibilidade de eles terem a sua cota parte de responsabilidade.”*

Por fim, conversamos sobre a consciência pessoal e profissional dos docentes e aqui o Sujeito 1 expressou a sua opinião de que considera os docentes conscientes de si próprios, enquanto pessoas e profissionais, que *“reconhecem as suas limitações, mas muitas vezes, não gostam de conviver com elas”*. *“Haverá muitos que não durmam de consciência tranquila devido às incompatibilidades entre o que sabe e o que deveria saber. Haverá professores que deixam passar o tempo para que a dúvida se dilua. Poucos resolverão o problema em tempo útil”*. *“Seria bom criar Fóruns de partilha dos problemas que os afligissem, sem consequências afectivas, mas com consequências profissionais, para ajudar os professores a desenvolverem a sua consciencialidade”*. *“Não vejo como os docentes possam ser ensinados a evoluírem na sua consciência, porém, seria bom confrontá-los com o problema e levá-los a querer melhorar e a procurarem respostas”*. *“Um docente ao conhecer-se melhor pode melhorar a sua prática profissional, pois a reflexão é o melhor dos instrumentos para melhorar as nossas incompetências ou falta de conhecimento”*. As ESE poderiam contribuir para a prática reflexiva dos seus alunos, de como evoluir na sua própria consciência, *“nomeadamente reflectir em grupo e aprender a conciliar situações extremas”*.

Sobre este mesmo aspecto, o Sujeito 2 referiu que para muitos dos docentes o *“importante da escolha da profissão foi a promoção social e económica, que alcançada o satisfaz, não sentido necessidade de tomar consciência de si próprio e de procurar outros valores mais pessoais e mais humanos”*. *“Haveria necessidade dos professores serem alertados para a sua evolução da consciência, e não só eles mas todos nós, o que seria darmos um passo em frente. Se as ESE tivessem meios e vontade de ajudarem na formação do evoluir da consciência docente, isso seria extremamente positivo para melhorar o ensino. Só não sei é como fazê-lo!”*

### Interpretação

Sobre as duas conversas informais que apresentamos, podemos sintetizar que os participantes divergem as suas opiniões sobre a imagem do docente. Um considera os docentes mais novos, os mais participativos, em oposição ao outro participante que refere serem aqueles que têm mais idade e mais anos na instituição em que trabalham, os melhores colaboradores e mais preocupados com os alunos e com a escola em si.

Quanto à presente formação de docentes, o professor da ESE avalia os seus discentes como futuros profissionais apetrechados de competências suficientes para exercerem a profissão, apesar de os considerar sem hábitos de reflexão e que deveriam ter um ano de experiência profissional, antes de começarem a leccionar. Por seu lado, o director da escola tem uma visão mais negativa dos docentes, em especial os do 1º ciclo, notando-lhes falta de rigor ético e de pouca cultura geral, além de não terem qualquer percepção das suas limitações e não procurarem progredir em termos de valores pessoais e profissionais.

O primeiro participante julga que os docentes se conhecem a eles próprios, mas não querem expor-se perante os outros. Tal situação é bem espelhada neste estudo, com a forte obtenção do Perfil 10, que salienta a máscara usada pelo docente perante os outros. O mesmo participante considera os professores egocêntricos e que não aceitam as suas falhas. Este aspecto é evidenciado pelo Perfil 4, cuja posição no geral do estudo é o 4º lugar. O segundo participante salienta a falta de humildade, o excesso de ego, nos docentes, que apresentam pouca abertura aos outros. Tal foi evidenciado no estudo através do Perfil 1, que pode ser positivo, quando dentro dos valores da média, ou negativo quando exagerado, e do Perfil 5 combinado com o Perfil 10 que indica que o professor não está satisfeito consigo, mas não o assume, pelo que não fala com os outros.

Os dois participantes consideram que seria positivo para os docentes e para o ensino em geral, os futuros professores serem alertados e preparados no sentido da sua interioridade e humanidade.

Após escutar as opiniões destes dois sujeitos, consideramos a possibilidade de saber a opinião de alguns dos sujeitos da amostra do estudo, sobre o tema da evolução do ego à consciência. Para tal, elaboramos seis questões, que se pretendeu obterem respostas muito directas e simples. Contactamos pessoalmente, um pequeno grupo de 15 participantes deste estudo. Contudo, só 10 se prontificaram a colaborar, de novo, neste trabalho. Os não participantes alegaram falta de tempo. Foi-lhes explicado o objectivo das suas opiniões e feito o pedido de citação, neste trabalho, que foi concedido.

Esta nova amostra é composta por 10 sujeitos:

- ✓ 1 sujeito do sexo masculino; idade entre os 30/40 anos; lecciona o 2º ciclo no ensino privado; anos de serviço entre 6/10; ISC 2,57; identificado por O1.
- ✓ 1 sujeito do sexo feminino; idade entre 30/40 anos; lecciona o 2º ciclo no ensino privado; anos de serviço entre 6/10; ISC 2,29; identificado por O2.
- ✓ 1 sujeito do sexo feminino; idade entre 30/40 anos; lecciona o 2º ciclo no ensino privado; anos de serviço entre 11/15; ISC 2,14; identificado por O3.
- ✓ 1 sujeito do sexo feminino; idade entre 30/40 anos; lecciona o 2º ciclo no ensino estatal; anos de serviço entre 11/15; ISC 2,29; identificado por O4.
- ✓ 1 sujeito do sexo feminino; idade <30 anos; lecciona o 1º ciclo no ensino privado; anos de serviço entre 6/10 anos; ISC 2,29; identificado por O5.
- ✓ 1 sujeito do sexo feminino; idade <30 anos; lecciona o 1º ciclo no ensino privado; anos de serviço entre 6/10; ISC 1,86; identificado por O6.
- ✓ 1 sujeito do sexo feminino; idade <30 anos; lecciona o 1º ciclo no ensino privado; anos de serviço <5 anos; ISC 2,14; identificado por O7.
- ✓ 1 sujeito do sexo feminino; idade <30 anos; lecciona o 1º ciclo no ensino privado; anos de serviço <5 anos; ISC 2,29; identificado por O8.
- ✓ 1 sujeito do sexo feminino; idade <30 anos; lecciona o Pré-Escolar no ensino privado; anos de serviço entre 21/30 anos; ISC 1,14; identificado por O9.
- ✓ 1 sujeito do sexo feminino; idade entre 41/50 anos; lecciona o Pré-Escolar no ensino privado; anos de serviço > 30 anos; ISC 1,14; identificado por O10.

## 1º. Como percebe o seu ego?

O1 – “Não tenho uma percepção positiva do meu ego.”

O2 – “Como reflexo de capacidades e dificuldades, condicionado por vícios adquiridos, nomeadamente de formação pessoal e académica. De uma forma geral, consciente, atento e curioso, mas frequentemente intransigente e intolerante.”

O3 – “Procuro ter noção do meu ego através da auto-análise e reflexão sobre as minhas acções e pensamentos, bem como (embora em menor percentagem) na discussão dessas mesmas acções e pensamentos com os meus pares. Também na observação da forma como os outros vêem e entendem essas mesmas acções e interpretação da realidade, procuro construir a noção que tenho do meu ego.”

O4 – “Considero ego como a imagem que tenho da minha pessoa, como tal considero-me determinada, teimosa, competente, responsável, amável, humilde, amiga e cada vez menos tolerante com a estupidez.”

O5 – “O meu ego pode ser percebido através das reacções e atitudes reflectidas nas outras pessoas.”

O6 – “Dependendo das reacções e atitudes das pessoas que se encontram à minha volta”.

O7 – “Percebo-o a partir do *feedback* das outras pessoas aquando da interacção com as mesmas, bem como, da reflexão sobre as situações vividas.”

O8 – “Compreendo que o meu ego está definido em mim, no entanto e dependendo das situações, também é flexível.”

O9 – “Entendo que o meu ego está de concordância com a minha forma de viver. Vivo numa perspectiva de harmonia comigo e com os outros.”

O10 – “Através do *feedback* que tenho das pessoas com quem me relaciono, ou seja, através das respostas dos outros e da forma como os outros reagem à minha forma de estar.”

## **2º. Que noção tem das limitações causadas pelo seu ego?**

O1 – “Penso que o ego pessoal tem mais limitações do que o ego profissional, se é que esta dicotomia se pode fazer. De qualquer forma, tenho mais noção do que me limita pessoalmente do que profissionalmente.”

O2 – “Tenho consciência de que tais limitações são reais e concretizam-se por repetição ou negação daquilo que entendo, respectivamente, por certo e errado.”

O3 – “Nós, e a consciência que temos de nós, podem funcionar como limitadores da nossa acção. No entanto, é esse trabalho de autoconhecimento (que dura uma vida inteira) que estabelece as bases da nossa acção, que nos permite evoluir e ir transformando essas limitações em linhas de orientação para o desenvolvimento.”

O4- “Ao nível pessoal e das relações humanas sou muito selectiva, ao nível profissional sou exigente comigo e para com os outros o que gera em muitos casos conflitos. No entanto, aceito críticas e gosto de ouvir a opinião dos outros pares.”

O5 – “As expectativas que fazemos do nosso ego e do que podemos ser implica que tomemos consciência das nossas limitações. E que as transformemos em novas estratégias de consciencialização egocêntricas.”

O6 –“Dependendo das dificuldades que se atravessarem no nosso caminho e a forma como as vamos resolver.”

O7 –“Tenho noção de que a imagem que tenho de mim própria cria expectativas pessoais que podem ser limitadoras. Pelo que, só a partir de uma reflexão constante das situações e depois de uma acção concreta se poderá conseguir contornar essas limitações.”

O8 – “Por vezes o querer fazer coisas diferentes e não o conseguir, ou por achar, que não são socialmente aceites ou simplesmente por vergonha.”

O9 – “Nunca tinha pensado nisso. Contudo, penso que o nosso ego é um pouco inconsciente, como tal, leva-nos a reagir nessa inconsciência, ou seja sem limites.”

O10 – “Ao ter consciência da forma como vou reagir perante determinada situação.”

Segundo o professor de la Herrán, *“o professor pode evoluir na sua consciência ao libertar-se do seu ego e assim, caminhar para um ser (pessoal e profissional) mais humano, mais total e evoluir de professor a mestre”*.

**3º Conhece esta teoria? Se sim, como teve conhecimento dela?**

**4º Na sua formação profissional, este tema foi abordado?**

A estas duas questões, todos os participantes foram unânimes em afirmar que *“Não.”*

**5º Apercebe-se de que pode evoluir na consciência? Sabe que o pode fazer, ou como fazê-lo?**

O1 – “De acordo com a teoria, penso que as limitações que o ego impõe podem ser debeladas e conseqüentemente permitir uma evolução na consciência. Honestamente, não tenho ideia de como o fazer.”

O2 – “Acredito poder fazê-lo. Desconheço se existem acções concretas, estudadas ao nível da psicanálise, para que essa evolução se processe de forma satisfatória, todavia, penso que sendo consciente das minhas possibilidades e limitações, cultivando uma postura autocrítica e auto-reflexiva, poderei abrir espaço para evoluir tanto a nível pessoal como profissional.”

O3 – “Acredito que posso evoluir em inúmeras áreas, sendo a consciência uma delas. Tenho procurado essa evolução fora da área profissional, acreditando porém que se evoluirmos enquanto pessoas, isso reflecte-se em todas as áreas da nossa vida. Reconheço, porém, que não tenho conhecimento da maioria das formas, ferramentas ou teorias para realizar esta evolução.”

O4- “Sim. Proceder a uma auto análise diária e critica das minhas atitudes enquanto pessoa e professora. Troca de experiências entre os pares e constante actualização profissional. Mudança de atitudes e reconhecimento dos erros.”

O5 – “Evoluímos através da aceitação de factos e de limitações, reflectindo sobre as mesmas e trabalhando para as ultrapassar.”

O6 –“ Sim. Através da reflexão das minhas atitudes e trabalhando para ultrapassar as adversidades do que me limita.”

O7 –“ Sim, através da reflexão constante do ciclo de interacção acção-reacção que se estabelece constantemente nas relações entre humanas, tanto no âmbito pessoal como no âmbito profissional, desmontando esse processo.”

O8 – “Sim. Acho que o posso fazer reflectindo sobre a minha prática, falando com os outros, lendo autores que escrevem sobre práticas da minha profissão e escrevendo episódios ocorridos no meu dia-a-dia num caderno.”

O9 – “Gostaria de perceber... Não.”

O10 – “Sim, trabalhando de forma a ultrapassar aquilo que realmente me limita.”

**6º Considera que esta temática seria importante ser debatida nas escolas/cursos de formação?**

O1 – “Ao que parece, esta temática presta atenção ao interior da pessoa que irá exercer durante um longo período de tempo a profissão de professor, como tal parece-me pertinente que o tema seja focado. Sem dúvida que chamará a atenção para sentimentos ocultos que influenciam a prestação de cada um.”

O2 – “Considero de extrema importância. O debate desta temática mantém-nos despertos para o que podemos fazer melhor.”

O3 – “Sem dúvida que sim. Na formação profissional raras vezes é colocada a tónica no professor enquanto pessoa. Sendo esta uma profissão que exige um profundo conhecimento do indivíduo enquanto um todo, todos os que a escolhem deveriam ser introduzidos nessa aprendizagem.”

O4- “Sim, possivelmente não existiriam tantos profissionais incompetentes que se consideram donos do saber e da verdade. Que não conseguem alterar uma linha nas suas ideias e atitudes.”

O5 – “Sim, considero.” O6 –“ Sim.” O7 –“ Sim.” O8 – “Sim considero.” O10 – “Sim.”

O9 – “Depois da citação de la Herrán em cima referida, penso que seria muito bom para todos.”

### Interpretação

Apesar da informalidade desta troca de opiniões, consideramos que elas foram uma mais-valia para o estudo. Elas reflectem o desconhecimento por parte dos docentes, independentemente da sua idade, de há quantos anos exercem a profissão, ou a escola onde se formaram, de que é o ego que os limita e não a consciência, como alguns referem. Todos são unânimes em afirmarem desconhecer a teoria proposta por de la Herrán, sobre a possibilidade que cada um tem em evoluir na sua consciência ao libertar-se do ego e caminhar para um ser melhor e total. Também todos os participantes afirmaram não terem tido qualquer formação que os ajudasse, ou alertasse, para esta temática. Ao ser-lhes proposta a possibilidade de se tornarem mais conscientes, os intervenientes consideram uma atitude desejável, mas não sabem onde se apoiarem, ou como fazê-lo. Sobre a importância da temática ser tratada em formações, os sujeitos afirmam ser positivo.

## 4.13 Síntese de resultados

Após a análise dos resultados, verificamos estes serem muito vastos, pelo que pareceu pertinente apresentar os aspectos mais significativos retirados das variáveis em estudo e apresenta-los aqui, em forma de síntese.

### 1. Por perfis

- ✓ A forte presença do Perfil 1 é reveladora da negação da existência de conflitos por parte dos sujeitos, ou seja, estes não se apercebem das limitações que o ego lhes provoca.
- ✓ Os docentes aceitam numa atitude positiva e idealista, de que não há problemas, ou assumem uma posição que evite relações emocionais, pois não sabem como expressar os seus sentimentos reais, ou sentem medo em fazê-lo.
- ✓ As professoras e os professores vivem na angústia de que alguém descubra a máscara que usam, como expressam pelo Perfil 10, pelo que se sentem vulneráveis.
- ✓ O Perfil 10 não permite a autêntica abertura aos outros, dificultando os relacionamentos, pois encontra-se associado ao Perfil 5.
- ✓ Por outro lado, a baixa percentagem de Perfil 12, leva-nos a considerar que a não existência da aceitação do mal-estar existente, é resultado da sua falta de prática reflexiva e aprisionamento da consciência, pelo que culpa os outros dos seus fracassos, como admitido pelo Perfil 4.
- ✓ Reflete a existência de conflitos entre os desejos contraditórios dos alunos e da autoridade, pelos Perfis 3 e 2.

### 2. Por sexo

- ✓ Professoras e professores aceitam a máscara que usam e podem sentir prazer em fazê-lo.
- ✓ As professoras têm maior dificuldade em aceitarem a existência de conflitos pessoais, o que lhes provoca stress e esgotamento, sendo forte a sua angústia.
- ✓ Os professores têm mais facilidade de relacionamento com a autoridade, mas são menos flexíveis em relação às crianças e dificilmente aceitam os seus erros ou faltas.

### **3. Por faixas etárias**

- ✓ Podemos fazer 2 grupos etários: até e após os 50 anos.
- ✓ Até aos 50 anos o ego docente é bastante forte, não havendo o reconhecimento de conflitos pessoais, nem a aceitação de falhas, sendo os erros imputados aos outros.
- ✓ Após os 50 anos há uma fortíssima angústia, que diminui aos índices anteriores com a proximidade à reforma.
- ✓ A faixa dos 50 aos 60 anos parece ser a fase do desencanto e do desejo de abandonar a profissão. Há uma menor abertura aos outros e uma maior consciencialização e maturidade. Porém o medo de ser censurado é grande.

### **4. Por níveis de docência**

- ✓ Os docentes do pré-escolar são os que melhor aceitam a profissão e os menos necessitados em mostrarem aquilo que não são.
- ✓ Porém são os que maiores dificuldades têm em aceitar os seus problemas, fechando-se no seu ego.
- ✓ Manifestam sentimentos de inferioridade, culpabilidade e auto-desvalorização.
- ✓ São os sujeitos que se encontram mais próximos na identificação com a criança, tendo com ela um relacionamento mais aberto e flexível.

### **5. Por anos de serviço**

- ✓ Até 20 anos de serviço, os docentes mostram-se satisfeitos consigo, na sua profissão, não aceitando a existência de conflitos internos.
- ✓ Porém, encontram-se afastados do seu ideal profissional, considerando que os outros não os vêem, como julgam ser na realidade, facto revelador do possível egocentrismo.
- ✓ Os docentes com mais anos de experiência tendem a criar defesas relativas aos outros, culpando-os dos seus fracassos e problemas e gerando-lhes uma forte ansiedade.

### **6. Por situação profissional**

- ✓ Os docentes a exercerem funções no ensino estatal são os que apresentam índices de angústia mais elevados.
- ✓ Estes são os docentes que se consideram mais em conformidade com o seu ideal, não reconhecendo os seus conflitos, cujas causas atribuem a terceiros.
- ✓ São também estes, os docentes que revelam maior probabilidade de abandono da profissão.
- ✓ Os docentes com maior abertura aos outros e menos angustiados são os que não estão a leccionar.

## **7. Por perguntas**

- ✓ O docente expressa sentimentos de ofensa e ameaça, provocados pelos alunos, o que lhe causa angústia.
- ✓ Contudo, não sente necessidade em agradar aos alunos, apesar de se preocupar em os ajudar nas suas necessidades.
- ✓ Também o relacionamento com os colegas é gerador de mal-estar, pois tem um forte desejo de lhes agradar, mas sente medo em ser descoberto.
- ✓ Admite ser pouco paciente e pouco exigente com os seus alunos e considera que os insucessos destes, não é culpa sua, pois vê-se como um bom profissional.

## **8. Por satisfação**

- ✓ Os docentes que têm uma visão positiva de si mesmos, encontram-se no grupo do 2º ciclo, ou têm mais de 41 anos de idade, ou encontram-se a leccionar numa situação estável, quer no Ensino Privado, quer no Ensino Estatal.
- ✓ Em contraponto, verifica-se serem os mais novos em idade e em anos de serviço, o grupo do Pré-Escolar e todos os grupos de candidatas a outros estabelecimentos de ensino, aqueles que apresentam um índice de satisfação inferior à média.

## **9. Por afastamento ao seu ideal**

- ✓ A maioria dos sujeitos apresenta um índice R-I fraco, o que lhes permite vir de futuro a alcançar os seus ideais.
- ✓ Tal é possível por duas razões, ou porque os seus objectivos são pouco exigentes, ou porque estão conscientes da sua realidade.
- ✓ Os restantes sujeitos almejam um ideal difícil ou impossível de alcançar, pelo que é gerador de frustrações.

## **10. Por intensidades**

- ✓ Existe uma divergência grande entre aquilo que a professora e o professor dizem ser e aquilo que na realidade são, revelador de um forte ego e de falta de consciência da sua realidade.

## **11. Por opiniões**

- ✓ Os docentes são pouco reflexivos, egocêntricos, que não aceitam os seus erros e que não querem expor-se aos outros.
- ✓ Revelam falta de rigor ético e de cultura geral.
- ✓ Não têm noção das suas limitações e vontade de progressão em valores pessoais e profissionais.
- ✓ Manifestam falta de humildade, excessivo ego e pouca abertura aos outros.

## 5 CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

### 5.1 Conclusões por objectivos

Ao definirmos os objectivos específicos para esta investigação pretendemos que eles fossem tangíveis e verificáveis pelos dados recolhidos através do instrumento I.B.I.S.P.E.

**Objectivo 1:** Identificar o modo como vê o docente do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico o seu *eu real*, enquanto pessoa e profissional.

Este objectivo relaciona-se com a percepção que a docente e o docente tem de si mesmo, ou seja, que imagem faz de si. É a sua autoconsciência.

- **É concludente, que a percepção que as professoras e os professores têm de si mesmo e do seu estado de consciência revela uma forte tendência de que eles não estão conscientes das suas limitações geradas pelo seu ego, ao revelarem uma forte negação da existência de conflitos internos, atribuindo as suas causas a terceiros.**

Esta situação foi possível apurar pela manifesta presença do Perfil 1, que é reveladora da negação da existência de conflitos por parte dos sujeitos, ou seja, estes não se apercebem das limitações que o ego lhes provoca.

Pela análise elaborada, verifica-se ser o grupo dos docentes do Pré-Escolar, aquele que apresenta os valores mais elevados do Perfil 1. Estes estão substancialmente acima da média geral de perfis, pelo que se pode inferir que este grupo de docentes ainda se encontra muito fechado no seu ego, estando menos angustiados que os outros sujeitos, em serem descobertos e cujas necessidades que determinam o seu comportamento são sobretudo necessidades narcisistas.

- **Uma das consequências da falta de prática reflexiva e limitação da consciência leva a que as professoras e os professores culpem os outros dos seus próprios fracassos.**

Esta conclusão encontra-se suportada pela baixa percentagem de Perfil 12, que nos leva a considerar que a não existência da aceitação do mal-estar existente, é resultado da sua falta de prática reflexiva e aprisionamento da consciência, admitida pelo Perfil 4, cuja significação indica que o mecanismo defensivo consiste em projectar nos outros os conflitos existentes: *São os outros que devem mudar e não eu.*

- **O encerramento da consciência pelo ego impede a consciencialização da realidade. Os docentes não têm consciência da sua verdadeira situação.**

Atribuímos às limitações geradas pelo ego, a falta de congruência entre a variável ISC, onde se pretende observar o índice da satisfação do sujeito, relativamente ao seu eu real, ou seja, como os docentes se encaram na realidade, e os dados obtidos pelos perfis dominantes, que expressam a impossibilidade de bem-estar, ou satisfação.

Os docentes que têm uma visão positiva de si mesmos encontram-se no grupo do 2º ciclo, ou têm mais de 41 anos de idade, ou se encontram a leccionar numa situação estável, quer no Ensino Privado, quer no Ensino Estatal. Em contraponto, verifica-se serem os mais novos em idade e em anos de serviço, o grupo do Pré-Escolar e todos os grupos de candidatas a outros estabelecimentos de ensino, aqueles que apresentam um índice de satisfação inferior à média.

**Objectivo 2:** Identificar como se percepçiona o docente do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico, no seu *eu ideal*, enquanto pessoa e profissional.

Este objectivo estabelece a percepção do *eu ideal*. É a sua própria projecção no futuro. Aquilo que julga não ser, mas aspirar a tal. É a sua vontade de evoluir na consciência.

- **Existe uma desconexão entre aquilo que as professoras e os professores são e o que querem ser, ou seja, os seus ideais.**

Sobre o afastamento que as professoras e os professores sentem entre aquilo que se consideram ser e os seus ideais, verificamos que a tendência é de um fraco afastamento entre o eu real e o eu ideal, expresso pelo índice R-I, o que lhes permite vir de futuro a alcançar os seus ideais.

- **A fraca consciencialização e o seu ego impedem o reconhecimento da realidade do seu valor profissional.**

A falta de auto-estima leva-os a almejam objectivos pouco exigentes, ou a sentirem-se conformados com a sua realidade. Porém, os fortes valores dos Perfis 1 e 10 revelam a existência da fraca consciencialização da sua realidade e de como o seu ego os impede de a aceitarem. Os restantes sujeitos almejam um ideal difícil ou impossível de alcançar, pelo que é gerador de frustrações.

**Objectivo 3:** Analisar o relacionamento do docente do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico através das limitações geradas pelo ego e como julga que é visto pelos seus alunos, parceiros e hierarquias.

A manifestação dos seus medos e as suas limitações geradas pelo ego têm a ver com o seu relacionamento com os outros, o eu autoridade e o eu alunos. Como julga que os outros o vêem.

- **Existe uma divergência grande entre aquilo que as professora e os professores dizem ser e aquilo que na realidade se mostram.**

Pelo índice das intensidades (R-I-A-E) pudemos verificar qual o grau de afastamento existente entre a verdadeira noção que as professoras e os professores fazem de si próprios e do relacionamento que têm com os outros eu.

O valor apurado neste índice é forte, o que vem justificar que a tendência das e dos docentes é de aceitarem numa atitude positiva e idealista, de que não há problemas, ou de assumirem uma posição que evite relações emocionais.

- **Existe uma tendência de falta de comunicação no acto profissional.**

Ao realizarem o acto mais puro do ensino, que é a partilha de saberes e da descoberta, verifica-se que o docente utiliza preferencialmente a transmissão de conhecimento, em detrimento da comunicação e do intercâmbio de saberes. É notória a apatia da docente e do docente, extremada pela sua falta de entusiasmo, ao aplicar o acto de ensinar. Tal facto prende-se com o desencanto sentido, ao exercerem uma profissão que não foi eleita por gosto, tal como nos é revelado pela não dominância do Perfil 3. O docente encontra-se egotizado, revelando narcisismo ao gostar de se ouvir.

- **As professoras e os professores não sabem como expressar os seus sentimentos reais, ou sentem medo em fazê-lo, dificultando o relacionamento com colegas e hierarquias.**

- **O seu ego cria-lhes limitações de relacionamento com os outros, das quais não estão conscientes.**
- **As professoras e os professores vivem na angústia de que alguém descubra a máscara que usam, como expressam pelo Perfil 10, pelo que se sentem vulneráveis. Este perfil não permite a autêntica abertura aos outros membros da comunidade educativa, dificultando os relacionamentos, pois encontra-se associado ao Perfil 5.**

A vulnerabilidade que sentem as e os docentes, associada a que se descubra que não são tão bons professores como eles dizem ser, define uma falta de humildade, honestidade e maturidade para expressar as suas debilidades e pôr o seu desejo numa formação no âmbito do autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, o qual lhes faria estar mais abertos à reflexão, à crítica e a melhoras pessoais e profissionais. Pensamos que tudo isto, certamente, levaria a elevar a sua qualidade docente e a qualidade do ensino em geral.

**Objectivo 4:** Esclarecer que desejo tem o docente do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico em evoluir, desde as limitações da sua imaturidade docente, sob a perspectiva ego-consciência, e tornar-se pessoa/professor mais consciente, mais maduro e aspirar a ser total.

Este objectivo prende-se com as limitações da imaturidade docente, reveladas através do relacionamento com os alunos, ou o *eu alunos*. O que crê que é o julgamento feito pelos seus alunos.

- **Existe uma incoerência no discurso das professoras e dos professores relativamente à sua relação com os alunos. Por um lado, sentem-se bons profissionais, mas contudo, por outro lado, revelam angústia gerada por sentimentos de ofensa ou de ameaça provocados pelos alunos.**

Na variável por perguntas, as e os docentes expressam sentimentos de ofensa e ameaça, provocados pelos alunos, o que lhes provoca angústia.

- **Existe imaturidade docente ao não aceitar quaisquer formas de responsabilidade no insucesso escolar, culpabilizando os outros de tal facto.**

As professoras e os professores não sentem necessidade em agradar aos alunos, apesar de se preocuparem em os ajudar nas suas necessidades. Admitem ser pouco pacientes e pouco exigentes com os seus alunos e consideram que os insucessos destes, não é culpa sua, pois vêem-se como bons profissionais.

- **A relação das e dos docentes do pré-escolar com os alunos é mais aberta e flexível, apesar de ser o grupo mais vulnerável. Esta pode ser uma manifestação clara de falta de tomada de consciência e maturidade pessoal e profissional.**
- **Os docentes do pré-escolar são os sujeitos que se encontram mais próximos na identificação com a criança, mas que manifestam serem os mais vulneráveis, revelando sentimentos de inferioridade, culpabilidade e auto-desvalorização.**
- **Existe vontade por parte das professoras e dos professores em evoluir desde as limitações da sua imaturidade docente, sob a perspectiva ego-consciência, e de tornar-se pessoa/professor mais consciente, mais maduro e aspirar a ser total.**

O professor procura a fusão com o grupo de alunos para enfrentar o seu próprio ego e a sua permissividade para com o aluno encontra motivo inconsciente na sua própria libertação, ao eleger o perfil ‘identificação com a criança’, como foi avaliado por Abraham (1984). Este não sendo um perfil dominante, neste estudo, é um perfil verificado em 137 dos 170 sujeitos estudados.

Das conclusões originadas pelos objectivos, confinamos os aspectos mais relevantes:

- ❖ **A diferença entre o que o professor julga ser e o seu ideal (índice R-I) é pequena, pois o professor é pouco exigente com ele próprio, e espera pouco de si e do seu futuro, o que lhe permite evoluir na consciência.**
  
- ❖ **Porque R-I-A-E é grande, a diferença entre o que o professor julga ser e aquilo que é na realidade, justifica o seu estado egótico.**
  
- ❖ **O relacionamento do professor com os outros (colegas e hierarquias) é conflituoso e angustiante. Deseja evoluir na consciência, mas não sabe como fazê-lo ou que o pode fazer, expresso no relacionamento com o *eu alunos*, o que justifica a hipótese do estudo.**

Pelo exposto, consideramos que existe uma vontade no desenvolvimento interior dos docentes. Isto vê-se manifestado nos seus desejos contraditórios em relação aos alunos e autoridade, observado nos Perfis 3 e 2. As professoras e os professores reconhecem que o relacionamento com os demais gera mal-estar e disfarçam os seus sentimentos e emoções, mas contudo, sentem um forte desejo em agradar e serem reconhecidos como bons docentes.

Estimamos, como altamente favorável, a formação do docente no âmbito do ‘ego à consciência’ desde um paradigma complexo-evolucionista, já que pode ocasionar livrar-se de bloqueios e medos, melhorar as relações humanas, reconhecer os talentos individuais e pôr ao serviço do sistema educativo, um docente coerente e comprometido que contribua para os valores de uma educação de qualidade.

## 5.2 Conclusões por perfis

Em modo de conclusão, apresentamos os dados obtidos para cada um dos doze perfis através da aplicação do instrumento I.B.I.S.P.E., ressaltando as suas principais características, expressas no caderno de interpretação do próprio instrumento (Amiel, 1985) e onde estas se manifestaram através das categorias analisadas.

Os resultados obtidos, segundo a ordem de intensidade dos três primeiros perfis, vem confirmar as investigações apresentadas no marco teórico, realizadas por Gaudet, J. Valois, R. e Silveira, Y. (1991).

### **Perfil 1: Harmonia perfeita**

Com os dados obtidos, verificamos uma acentuada percentagem do Perfil 1, mesmo bastante acima do efectivo da média do grupo, que pode ser reveladora de situações psicóticas, como referenciado por Abraham (1984). Ocorre quando o docente está exageradamente convicto de ter alcançado uma harmonia perfeita. Neste perfil encontram-se mais de 29% do total de perfis, dos quais 74% são obtidos convictamente. A média do perfil por sujeito é de 8,8 e encontramos 70 sujeitos acima dela.

### **Perfil 2: Identificação com a autoridade**

Relativamente ao Perfil 2 apuramos que é um perfil menos significativo para a grande maioria dos sujeitos, uma vez que a média de perguntas com este perfil é apenas de duas. Ou seja, muitos dos sujeitos não têm a autoridade como referencial, podendo mesmo ter uma postura de rejeição com a mesma. Esta posição é perceptível pelos alunos, pois o docente não tem meios internos de controlo, manifestando falta de maturidade. Este perfil surge na 4ª posição com 7,49%.

### **Perfil 3: Identificação com a criança**

O Perfil 3 corresponde a 7% dos perfis totais. Porém, este é um perfil não dominante, em que cada sujeito o apresenta de média 1,9 perguntas. A falta de dominância deste perfil indica a existência de docentes que utilizam a transmissão de conhecimentos, em detrimento da comunicação e do intercâmbio. Pode levar à desmotivação e indiferença profissionais, apesar de não causar grandes tensões internas. Muitos destes professores encontram-se na carreira docente por motivos imprevistos e não por opção devota.

### **Perfil 4: Censura dos outros**

Encontram-se no Perfil 4 catorze docentes, em média, o que equivale a 8% do total dos perfis. Em valores concretos, este perfil só não aparece em 26 sujeitos. Contudo, a sua média de aparecimento em sujeito por pergunta é de 2,4. Ele aparece como dominante em 8 sujeitos. Este perfil diz que o professor está convencido que exerce em conformidade com o seu ideal, sendo os outros que não o entendem e por isso, sente-se vitimizado. No presente caso, os mecanismos de defesa do C4 que consistem em projectar nos outros os conflitos existentes, têm razão de ser e a sua presença é significativa, uma vez que dois dos últimos perfis (8 e 10) são fortes e há valores acentuados do RI.

### **Perfil 5: Abertura aos outros**

O Perfil 5 obteve uma significativa identificação em 18 sujeitos, com 11% dos resultados gerais. Contudo, este perfil deve ser analisado juntamente com os resultados do Perfil 10, pois quando este é elevado, como é o caso no nosso estudo, a abertura perante os outros é acompanhada de um elevado índice de ansiedade e o professor sofre com sentimentos de vulnerabilidade.

### **Perfil 6: Submissão à autoridade como meio de controlo do eu infantil**

Ligado ao relacionamento do docente com os alunos, o Perfil 6 foi identificado por 9 sujeitos, da amostra, correspondendo a 5% do geral de perfis. Tal significa que, existem professores que recorrem ao autoritarismo, mas consideram que os alunos os aceitam com carinho. Fazem-no como meio de dominarem as suas necessidades imaturas, que reconhecem existir e daí recorrerem à protecção da autoridade contra os próprios alunos. Contudo, não podemos deixar de referir que 95% do total dos perfis, não são C6. Visto desta forma, podemos dizer que o Perfil 6 é fraco e então podemos considerar que a autoridade fica integrada de forma natural e a submissão aparece como inútil.

### **Perfil 7: Recurso à autoridade contra a criança ameaçadora**

O Perfil 7 surge com uma baixa percentagem de 2%, equivalendo a 3 sujeitos, pelo que o professor não necessita de recorrer à autoridade para se proteger dos alunos. No entanto, para estes 3 sujeitos, a existência deste perfil cria-lhes um sentimento de frustração e mal-estar, provocados pela imagem de ameaça e julgamento por parte dos seus alunos.

### **Perfil 8: Máscara perante a autoridade e abertura à criança**

159 sujeitos deste estudo não se identificaram com o Perfil 8 o que significa que aceitam a imagem que a autoridade tem deles. Não sentem necessidade em manter uma máscara perante a autoridade. Contudo este perfil surge em 7º lugar com 6%.

### **Perfil 9: Abertura à criança condenada pela autoridade**

Quanto ao Perfil 9 só 3 sujeitos se identificaram com ele. Neste caso, o professor sente que a autoridade o julga de forma errada e que o rejeita, criando tensão no professor. Este perfil coloca-se em último lugar dos 12 perfis, com 2% do total.

### **Perfil 10: Angústia de ser desmascarado**

O Perfil 10 é um perfil preocupante pelo que representa em termos psíquicos de quem com ele se identifica. No nosso estudo ele surge em 2º lugar na posição geral, com uma expressiva percentagem de 16%. Há 57 docentes que com ele se identificam fortemente. Só não aparece uma única vez em 6 dos sujeitos.

Consideramos que o Perfil 10 é o que mais claramente revela a existência do ego docente. Com ele, o docente usa *“uma máscara profissional que desempenha um papel específico na economia psíquica, já que permite satisfazer necessidades narcisistas”*, como nos diz Abraham (1984). Este perfil revela o fingimento usado pelo docente, de modo a criar ilusoriamente a sensação de liberdade e segurança. O excesso de Perfil 10, segundo Abraham (Amiel, 1985, p.28) provoca um exagerado estado de ansiedade que destrói totalmente a evolução do eu docente. É a indicação duma ansiedade patológica.

Por outro lado, quem não se identifica com este perfil, pode ser por se encontrar consciente daquilo que vale (ou é na realidade) ou por utilizar outros mecanismos defensivos.

### **Perfil 11: Julgamento conflitual**

O Perfil 11 não se revela como dominante em nenhum sujeito, surgindo em antepenúltimo lugar, com 3%. É um perfil que gera conflitos no docente com a profissão em si, podendo levar ao abandono da carreira docente, quando o professor se sente incapaz de encontrar alternativas que terminem com a tensão criada

### **Perfil 12: Rejeição total**

Por fim, o Perfil 12 que se manifestou com 3% do total dos perfis. Não surge como dominante em nenhum sujeito, porém a sua média de aparecimento por sujeito é de 0,86 vezes. Este perfil deve ser analisado juntamente com outros, de modo a verificar-se qual o verdadeiro perfil do docente. No entanto, as suas características gerais dizem-nos que, quem o manifesta está em total conflito consigo e com os outros. Ele leva na maioria dos casos ao abandono da profissão, por parte do docente, que se sente frustrado, oprimido e rejeitado. Este é um mal-estar patológico que não permite o exercício das funções docentes.

### 5.3 Conclusão geral

Advogamos pelos dados que obtivemos neste estudo, que o professor se encontra altamente angustiado, pouco distanciado dos seus ideais, com um fraco entendimento da sua consciência, pois encontra-se bastante egótico. Assim, julgamos poder justificar a nossa hipótese: ‘A qualidade da educação no ensino pode ser favorecida pela prática do processo de evolução do ego à consciência das professoras e dos professores’.

## 5.4 Futuros estudos possíveis

Este estudo foi feito sobre docentes dos níveis pré-escolar, 1º ciclo e 2º ciclo, da zona de Lisboa e pretendeu investigar sobre como o docente percebe o seu ego e como este o limita enquanto pessoa e profissional; como pode evoluir na sua consciência e que desejo tem em fazê-lo.

- Propomos aqui abrir as portas da temática, alargando-a a outras possíveis investigações, mais abrangentes, como sendo alargar a zona geográfica do estudo, realizando-o do norte ao sul de Portugal.
- Outra proposta é a realização de um estudo longitudinal, feito aos mesmos sujeitos, em períodos de tempo diferentes, começando quando da sua formação inicial.
- Outro estudo interessante seria complementar este estudo com um grupo experimental que tivesse na sua formação o tema ‘do ego à consciência’.
- Ainda outro estudo seria complementar a abordagem quantitativa, com uma metodologia mista, tanto quantitativa como qualitativa, utilizando o instrumento I.B.I.S.P.E., pois gera muitos dados, e entrevistas alargadas aos sujeitos participantes, específicas sobre a temática.
- Como uma componente a trabalhar na investigação, formação e inovação pedagógica, identificamos o tema ‘do ego à consciência’ como sendo um caminho feito através da aprendizagem evolutiva do docente. Consideramo-lo um meio inovador a promover nos docentes, tanto na sua formação inicial como contínua, que propomos à Administração Educativa.

## 5.5 Reflexões finais

Ao realizar este estudo procuramos contribuir no “abrir de portas” para outros estudos futuros, e quem sabe, talvez para que alguns responsáveis pelas Escolas de Formação de Docentes possam considerar em incluírem nos seus currículos esta outra competência docente, que consideramos ser o caminho do ego à consciência docente.

Creemos que um professor não pode cumprir, em pleno, com a sua missão profissional multifacetada, sem cumprir previamente com as suas responsabilidades pessoais de ser humano. Parece-nos difícil um professor reflectir sobre os seus alunos, o modo de melhor os ajudar e ensinar, contribuir para a qualidade de ensino, sem previamente se conhecer a si próprio, sem evoluir na sua própria consciência.

Reconhecida uma forte crise na qualidade de ensino, constatamos que ela não está limitada só ao ensino, mas que se generaliza por todos os sectores sociais, o que leva à necessidade de se passar da resignação e indiferença presentes, para se passar urgentemente à acção reflectida. Pelo facto, propomos que se indague e investiguem modos de agir de forma a todos poderem dar um contributo à qualidade do ensino e a uma sociedade mais consciente e humanizada.

Visamos através deste estudo, um professor que seja mais que reflexivo, mais que consciente, que seja total, na prática da sua autoconsciência, de todas as suas qualidades e condições anteriores. Parece pois, relevante, que as professoras e os professores sejam consciencializados e esclarecidos sobre esta temática, da possibilidade de emancipação da consciência e do manuseamento do seu egocentrismo, que sob este ponto de vista, poderia fazer parte dos currículos de formação inicial dos docentes, dependente da Administração Educativa.

Sugerimos aos Conselhos Administrativos das Escolas de Formação de Professores, integrarem nos currículos a aprendizagem do conhecimento dos alunos, sobre si próprios, o modo como se tornarem seres menos *egóticos* e mais conscientes. Ao generalizar esta faculdade humana, pessoal e profissional, talvez ela, um dia, permita termos profissionais mais conscientes de si mesmos e das suas capacidades, alunos mais bem compreendidos e orientados; melhor qualidade de ensino e conseqüentemente uma sociedade mais competente e consciente.

Pelas conclusões a que chegamos neste estudo, incluindo conversas estabelecidas com alguns dos participantes, ou com outras pessoas relacionadas com a área do ensino, parece-nos um tema que desperta o interesse geral e que é bem visto em possíveis painéis de debate, ou fóruns, ou inclusive integrá-lo em currículos formais ou informais de formação docente.

O actual mal-estar docente, não é tão recente quanto se possa imaginar, pois Amiel (1972, p. 336 citado por Álvarez, 2003, p. 124), pelas investigações que realizou sobre professores franceses, comprovou que 10% dos sujeitos estudados sofriam de claras perturbações e afirma que existe uma apetência pelo ensino de pessoas com problemas psíquicos. Uma dúvida preocupante se levantou: as pessoas com problemas escolhem a docência? Ou, é a docência que provoca estes problemas psíquicos? À preocupação levantada por Amiel juntamos uma outra, mais geral, levantada recentemente por Damásio (2010). Esta tem a ver com a hipótese da falta de adaptação do nosso cérebro à rapidez do progresso da tecnologia, a que ainda não se adaptou e que lhe dificulta o acesso à fonte dos sentimentos.

Justificamos teoricamente as intenções deste estudo ao aceitarmos as considerações de Nóvoa (2009) sobre a necessidade da formação de professores, em dar relevância às dimensões pessoais e profissionais do docente, na sua capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. Diz o autor:

*“ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. (...) Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.”* (Nóvoa, 2009, p. 38), pois ainda falta elaborar *“uma teoria da pessoalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade”*. (...) *“Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente”* (Nóvoa, 2011, pp.22 - 23).

A necessidade desta prática é reconhecida, mas como possibilidade de o fazer é o que sugere de la Herrán (2003) através do paradigma educacional complexo-evolucionista. É-nos dada a visão da possibilidade de concretizar algo que há muito se pretende, mas sem se saber como, em que de la Herrán (2003, p.521) propõe através da criação de um eixo interno-

-externo da (auto) formação profunda:

- Que orienta o cultivo pessoal;
- O autoconhecimento;
- A diminuição do próprio ego(centrismo);
- A consciência, a maturidade pessoal e social;
- A capacidade para comunicar essa maturidade desde o exemplo e a coerência;
- A autocrítica, a rectificação, o desprendimento;
- A capacidade de perceber-se a si próprio de uma forma distanciada;
- A universalidade e a possibilidade de favorecer a motivação pela possível evolução do ser humano.

Constatamos que a sociedade critica, como alterados, os sentimentos expressos nos docentes da actualidade e que pelo nosso estudo verificamos ser um factor forte, que condiciona o relacionamento do docente com os seus pares e com os seus alunos.

Sejam quais forem as razões que estão na origem da actual situação dos docentes e que carecem de mais investigações, por nosso lado, acreditamos veemente que as sociedades actuais estão sob uma enorme tensão generalizada, pelo que seria vantajoso podermos dar-lhes algo, que de forma muito acessível, as possa ajudar. Essa ferramenta acreditamos estar dentro de cada um de nós, ao aceitarmos que podemos evoluir dentro da nossa consciência, ao tentarmos ser indivíduos mais totais e mais humanos.

Sobre o tema do nosso estudo “do ego à consciência docente” entendemos que para se conhecer, o professor mais do que reflectir sobre os outros ou sobre factores externos, precisa de ir mais fundo na sua reflexão, de forma a libertar a sua consciência que se encontra encerrada no seu ego. Consideramos, como proposto por de la Herrán (2003), que enquanto a consciência não se libertar do ego, o professor não consegue passar a mestre, que é o professor na sua totalidade.

A construção deste caminho evolutivo do ego à consciência é seguramente difícil, pelo que, na nossa perspectiva, deve ser tratado na formação inicial e continua dos docentes e necessita de ser tão valorizado como as componentes técnicas, científicas e metodológicas que fazem parte dos currículos das Escolas de Formação de Professores.

Conscientes da complexidade do tema, mas também do seu valor como contributo para a formação pessoal e profissional dos docentes, não queremos deixar de expressar a nossa singela opinião, de que este é um tema apaixonante, revelador de uma outra abordagem sobre os docente e do seu contributo para um ensino de qualidade.

Quer através do modo formal e científico produzida por esta investigação, quer do aspecto informal, mas relevante, das opiniões expressas por docentes e membros da Administração Educativa, apraz-nos deixar este estudo a quem o considere digno de contributo à formação de docentes, que vejam que a qualidade da educação no ensino pode ser favorecida pela prática do processo de evolução do ego à consciência das professoras e dos professores.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A.** (1982) *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Epi. ERES, EAP.
- Abraham, A.** (1984) *Matrice interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant* (M.I.S.P.E.). Issy-les-Moulineaux: Ed. Scientifiques et psychotechniques.
- Abraham, A.** (1986) *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Almeida, L. e Freire, T.** (2008) *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios
- Álvarez, M. T. García** (2003) *Condicionantes socio-profesionales de la salud docente*. Tese Doutoral. Oviedo: Universidad de Oviedo. Acedido em Maio 2010, em:  
[http://www.tdr.cesca.es/TESIS\\_UOV/AVAILABLE/TDR-0325109123547/UOV0045MTGA.pdf](http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UOV/AVAILABLE/TDR-0325109123547/UOV0045MTGA.pdf)
- Amiel, R.** (1985) I.B.I.S.P.E. *Investigation bipolaire des images du soi professionnel de l'enseignant*. Les Cahiers de la Verrière n° 4. Paris: MGEN.
- Antunes, F.** (2005) Globalização e europeização das políticas educativas. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, (n.º 47: 125-143). Lisboa: Edições Universitárias Lusófona. Acedido em Junho de 2010, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>
- Arroteia, J. C.** (1991) *Análise Social da Educação: indicadores e conceitos*. Leiria: Roble Edições. Acedido em Junho de 2010, em:  
[www3.uma.pt/.../evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf](http://www3.uma.pt/.../evolucaodapoliticaeducativaemPortugal.pdf)
- Borges, M. P. A.** (2007) *Professores: Imagens e auto imagens*. Tese Doutoral. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Acedido em Maio de 2010, em:  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1700/1/5593\\_p00E1gina%2520de%2520rosto.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1700/1/5593_p00E1gina%2520de%2520rosto.pdf)
- Barroso, J.** (2006). *A regulação das políticas públicas de educação*. Lisboa: Educa.
- Cabrera, J.** (2010) Conciencia y creatividad. Una reflexión transdisciplinar desde la estimulación interna hacia la polinización educativa. In *Revista Encuentros Multidisciplinares, Vol. X* (nº 28: 22-32). Acedido em Novembro de 2011, em:  
<http://www.creatividadcursos.com/recreate/spip.php?article364>
- Comissão das Comunidades Europeias** (2000). *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Acedido em Junho de 2010, em:  
[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf)

**Cortesão, L.** (1988) *Escola, sociedade que relação?* (2ª ed.). (Biblioteca das Ciências do Homem). Porto: Edições Afrontamento.

**Damásio, A.** (2010) *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.

**Declaração de Bolonha.** Acedido em Junho de 2010, em:

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Portuguese.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf)

**Elvira, J.A.M.** (2002) *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Córdoba: Univ. de Córdoba. Acedido em Maio de 2010, em:

<http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/266/13208305.pdf?sequence=1>

**Formosinho, J. Machado, J.** (1998). *A administração das escolas no Portugal democrático*. Acedido em Julho de 2010, em: [www.cursoverao.pt/c\\_1998/joao.htm](http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm)

**Gandhi, M.** (n.d.) Acedido em Maio de 2011, em: <http://schifflechner.wordpress.com>

**Gaudet, J. Valois, R. e Silveira, Y.** (1996) Représentation du soi professionnel des enseignants. In *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXII*, (nº 1: 119-144). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Acedido em 17 de Agosto de 2010, em: <http://www.erudit.org/revue/RSE/1996/v22/n1/031849ar.pdf>

**Giddens, A.** (1997) *Modernidad y identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

**Hernández, R. et. Al.** (1994). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

**Herrán, A. de la e González, I.** (2002) *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.

**Herrán, A. de la** (2003) El nuevo «paradigma» complejo-evolucionista. In *Revista Complutense de Educación, Vol. 14* (nº 2: 499-562). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Acedido em Maio de 2010, em:

<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0303220499A.PDF>

**Herrán, A. de la, et al.** (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex (capítulo 11) Rejlexo de los Paradigmas Consensuados en el Conocimiento Pedagógico. Acedido em Novembro de 2011 em:

[http://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/reflejoconsensuados.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/reflejoconsensuados.pdf)

**Herrán, A. de la** (2008) *El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del Docente*. Acedido em Maio de 2011, em: <http://www.nuestraldea.com/dppd.pdf>

- Herrán, A. de la** (2009a) *Estadios de evolución docente*. Tendencias Pedagógicas. Acedido em Maio de 2011, em: [www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/agustind/.../estadioevol.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/agustind/.../estadioevol.pdf)
- Herrán, A. de la et al.**, (2009b) Glosario. In *La práctica de la innovación educativa* (pp. 373-378). Madrid: Síntesis. Acedido em 10 de Agosto de 2011, em: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/agustind/textos/glosariopedagogicodidactico.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/agustind/textos/glosariopedagogicodidactico.pdf)
- Herrán, A. de la** (2009c). Acedido em 5 de Janeiro de 2012, em: <http://dim.pangea.org/perfiles/delaherrana.pdf>
- Herrán, A. de la** (2010) *Coordenadas para redefinir la formación del profesorado: Del profesor reflexivo al profesor consciente*. Acedido em Março de 2011, em: [www.cesdonbosco.com/revista/articulos2010/noviembre10/agustin1.pdf](http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2010/noviembre10/agustin1.pdf)
- Herrán, A. de la** (n.d.) *Agustín de la Herrán profesor titular de Universidad Autónoma de Madrid*. Acedido em 10 de Dezembro de 2011, em: <http://dim.pangea.org/perfiles/delaherrana.pdf>
- Krishnamurti, J.** (1995) *A Vida reflexões de um dos maiores pensadores do nosso tempo*. Lisboa: Editorial Presença (2006)
- Martinho, A.M.M.** (2000) *A História da Educação na formação de professores*. Acedido em Agosto de 2010, em: [http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat9/mathesis9\\_279.pdf](http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat9/mathesis9_279.pdf)
- Maslow, A.** (n.d.). *Frases de Abraham Maslow* Acedido em Novembro de 2011, em: <http://www.frasesfamosas.com.br/de/abraham-maslow.html>
- McMillan, J.H. e Schumacher, S.** (2010) *Investigación educativa*. Madrid: Pearson
- Mello, F. G.** (n.d.) *O verdadeiro mestre*. Acedido em Setembro de 2010, em: <http://www.espirito.org.br/porta1/artigos/fguedes/o-verdadeiro-mestre.html>
- Morin, E.** (2002) *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A.** (1992) *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Nóvoa, A.** (2009) *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A.** (2011) *O regresso dos professores*. Acedido em 8 de Dezembro de 2011, em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/4/Capitulo-4>
- Patrício, M. F.** (1994) *Teoria e desenvolvimento curricular. Princípios da Formação de Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pérez, R.P.** (1994). *I.B.I.S.P.E.*, (Cahier nº 4; Tradução livre). Oviedo.

**Pitta, L. et al.** (2000). *A profissão docente*. Universidade de Aveiro, Dept. Ciências da Educação. Acedido em Junho de 2011, em:

<http://www.prof2000.pt/users/lpitta/de-2/docente.htm>

**Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo.** (n.d.). Acedido em 13 de Dezembro de 2011, em: <http://www.pordata.pt/Tema/Portugal/Educacao-17>

**Schön, D.** (1992). *Formación de profesores reflexivos*. Barcelona: Paidós.

**Simón, V. M.** (2001) El ego, la conciencia y las emociones: un modelo interactivo. *Psicothema, Vol. 13* (nº 002: 205-213). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Acedido em 8 de Novembro, em:

2011 <https://docs.google.com/viewer?url=http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72721305.pdf&pli=1&chrome=true>

**Stoer, S.R.** (1981) A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? In *Análise Social, Vol. XIX* (77-78-79), 1983-3.º, 4.º 5.º, 793-822. Acedido em Agosto de 2010, em:

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>

## Legislação

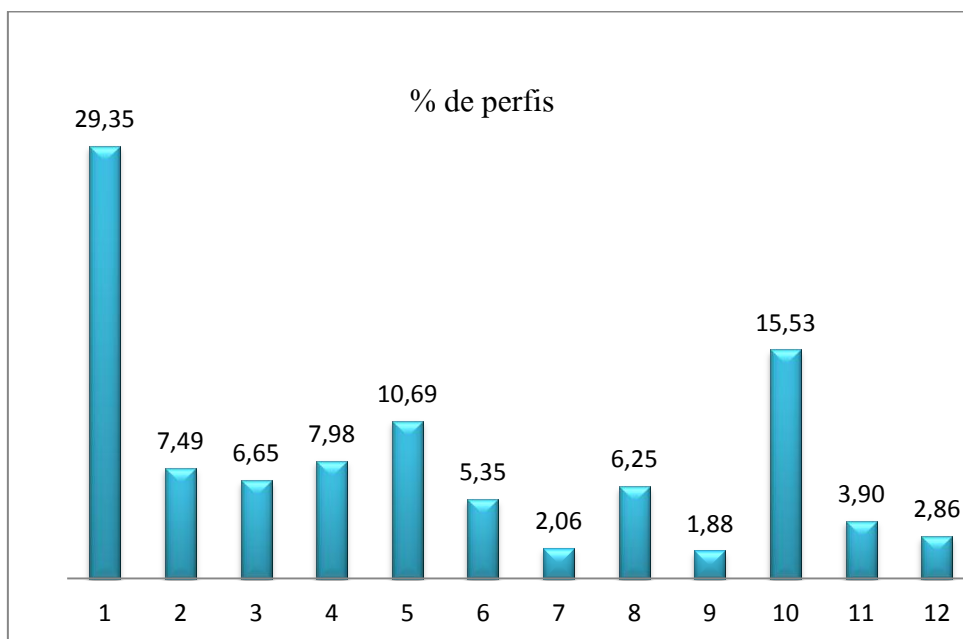
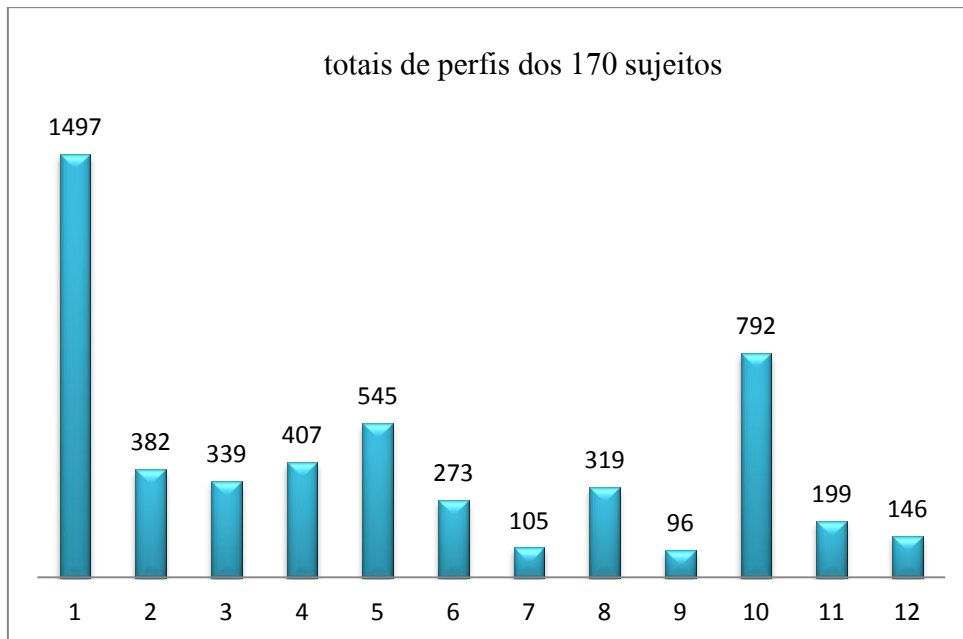
*Decreto-Lei nº240/01 de 30 de Agosto de 2001* (2001) – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

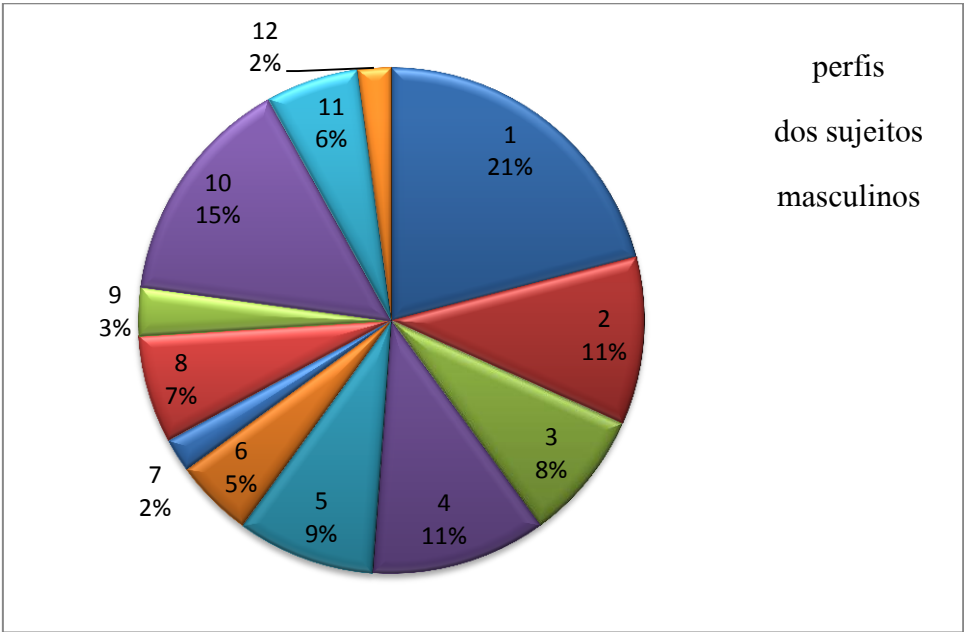
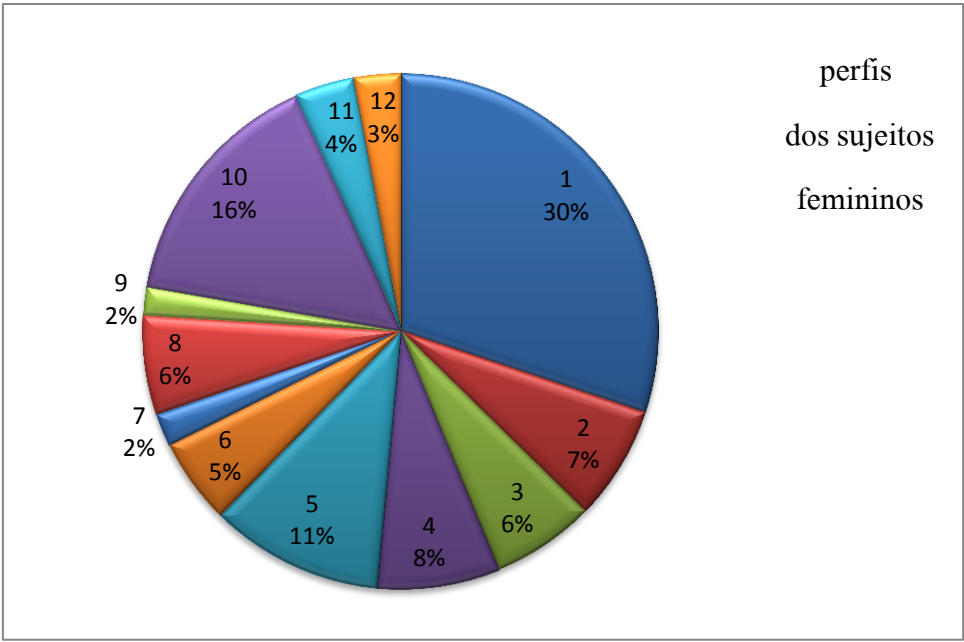
Acedido em Setembro de 2010, em: [www.spn.pt/?aba=27&cat=14&doc...](http://www.spn.pt/?aba=27&cat=14&doc...)

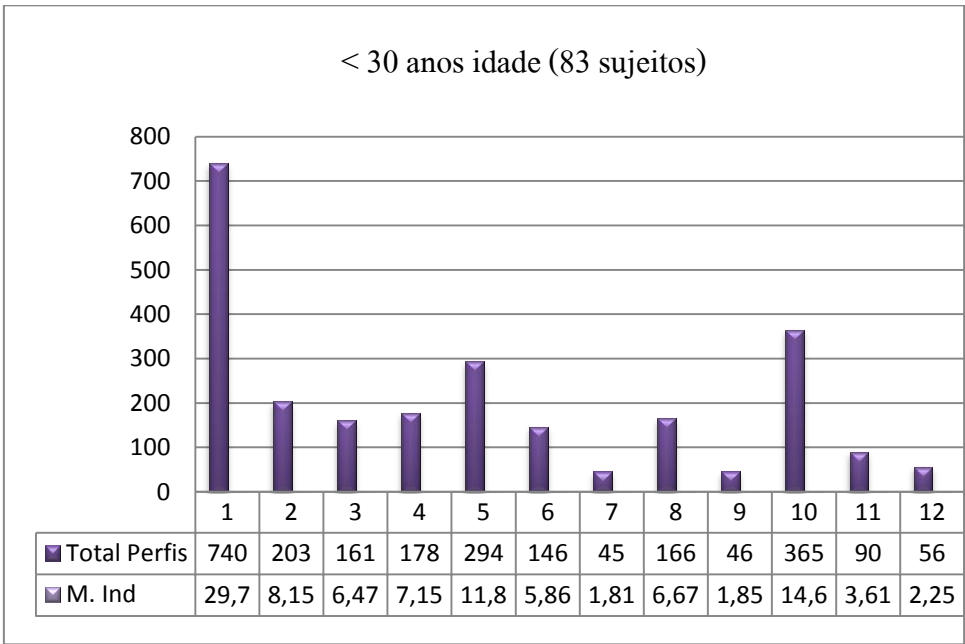
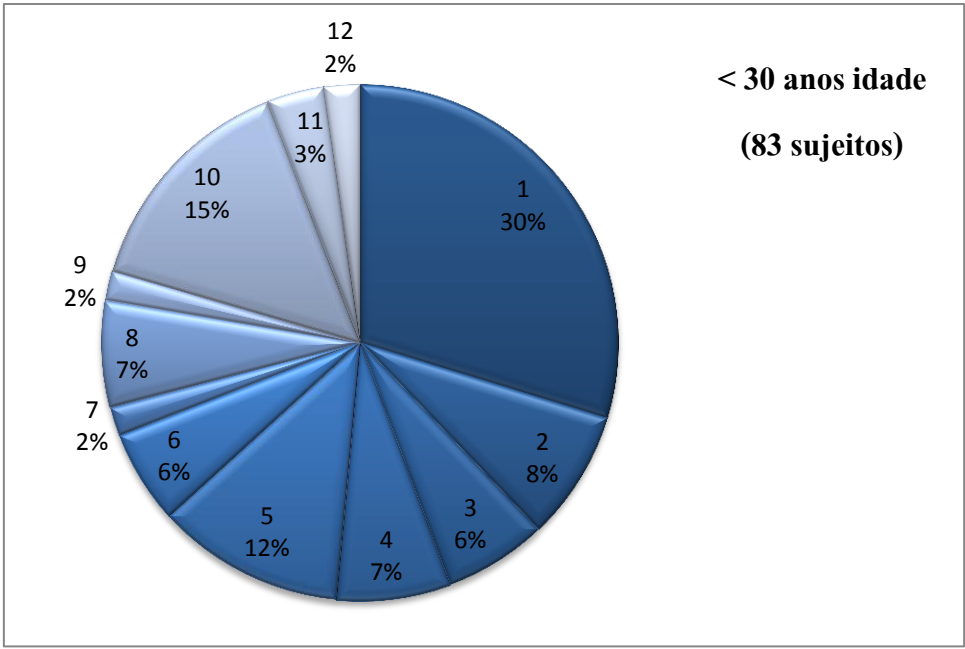
*Lei 46/86 de 2 de Janeiro de 1986* (1986) – Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores. Acedido em Setembro de 2010, em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html>

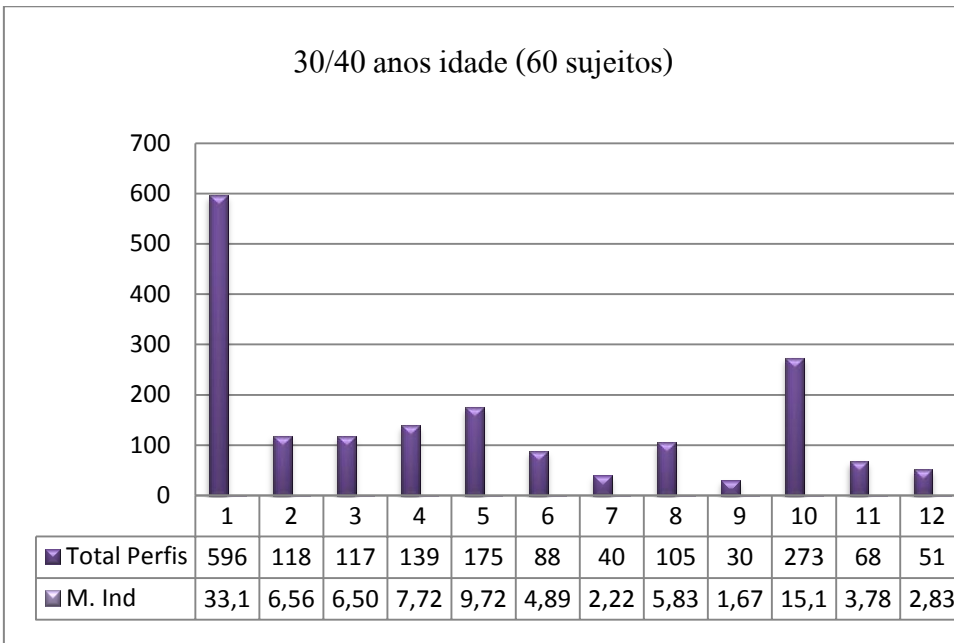
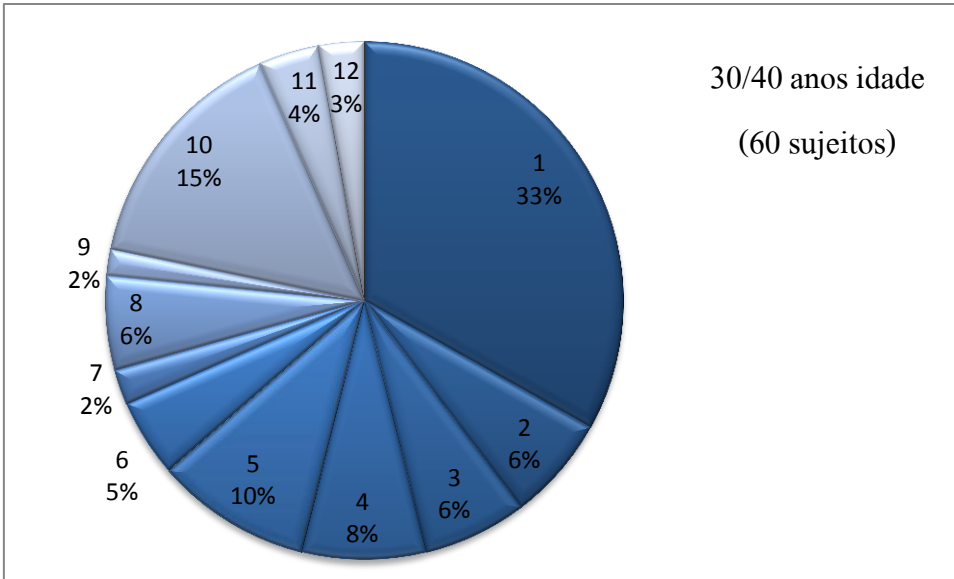
## 7 ANEXOS

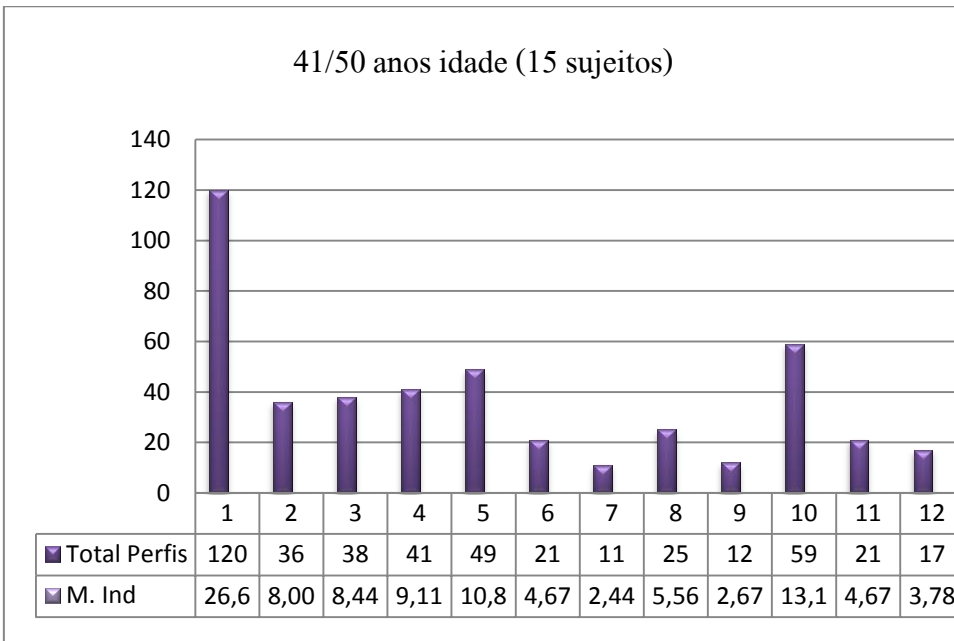
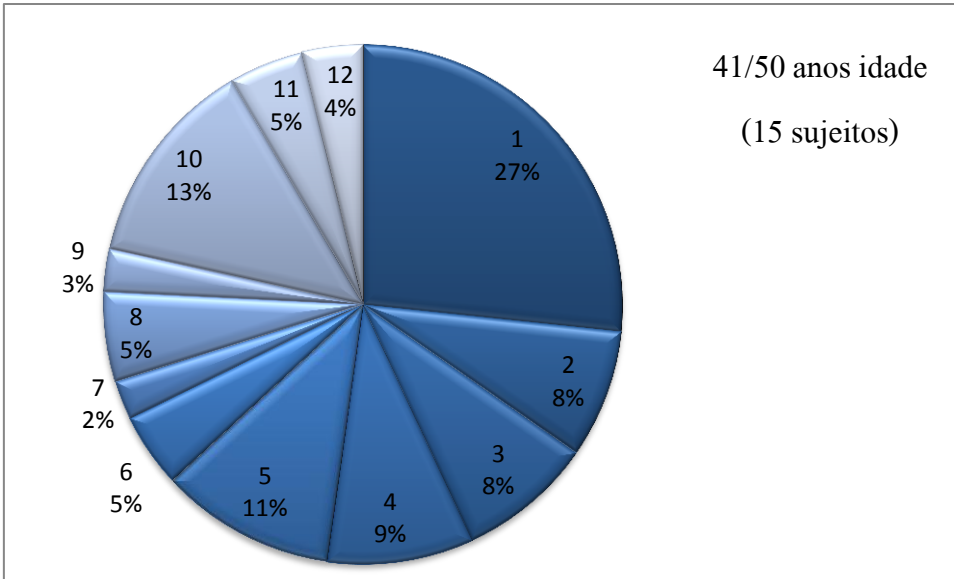
### Anexo 1 – Gráficos das variáveis

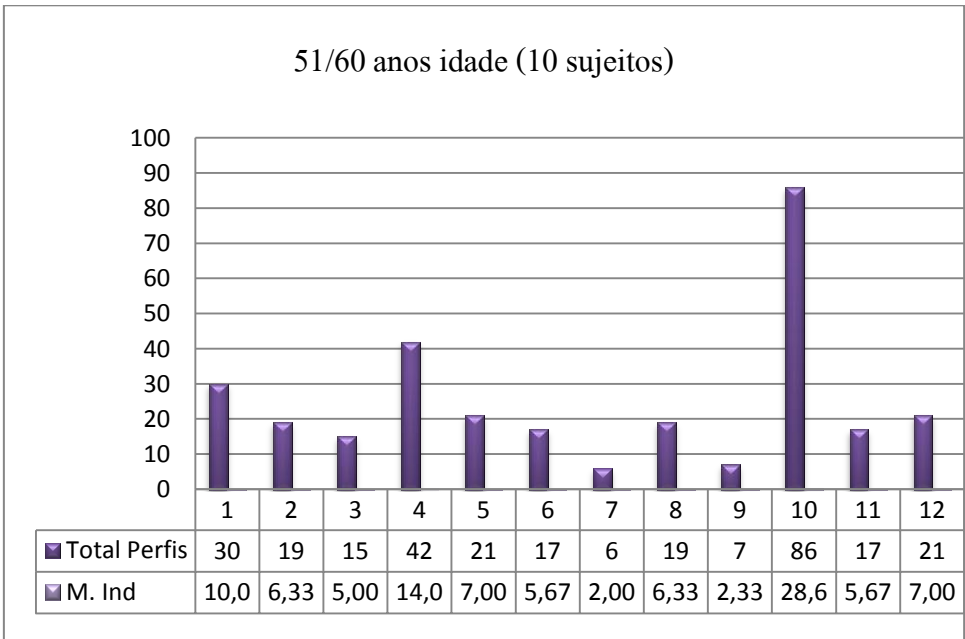
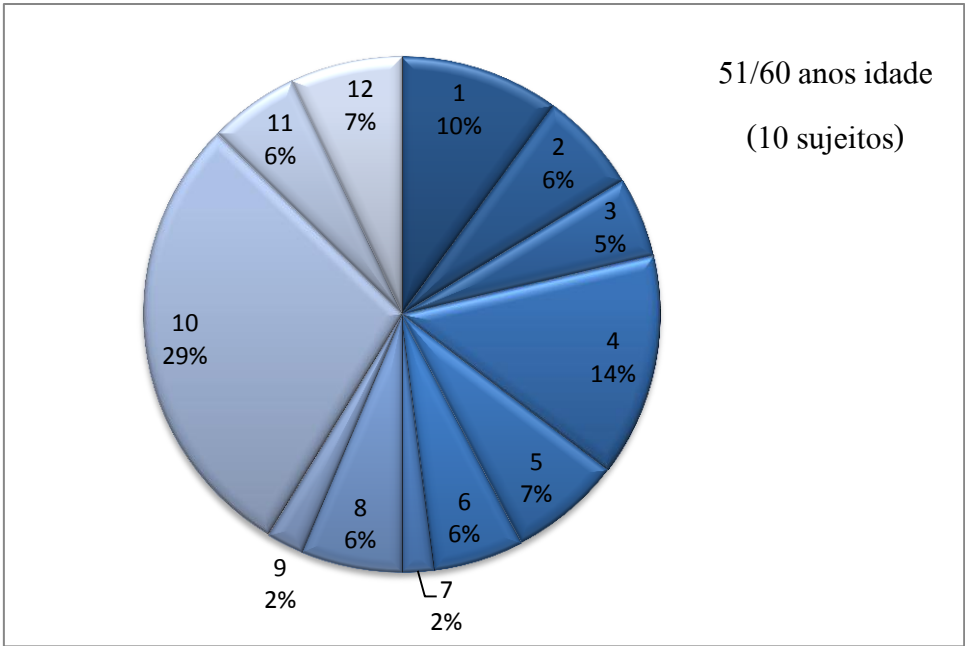


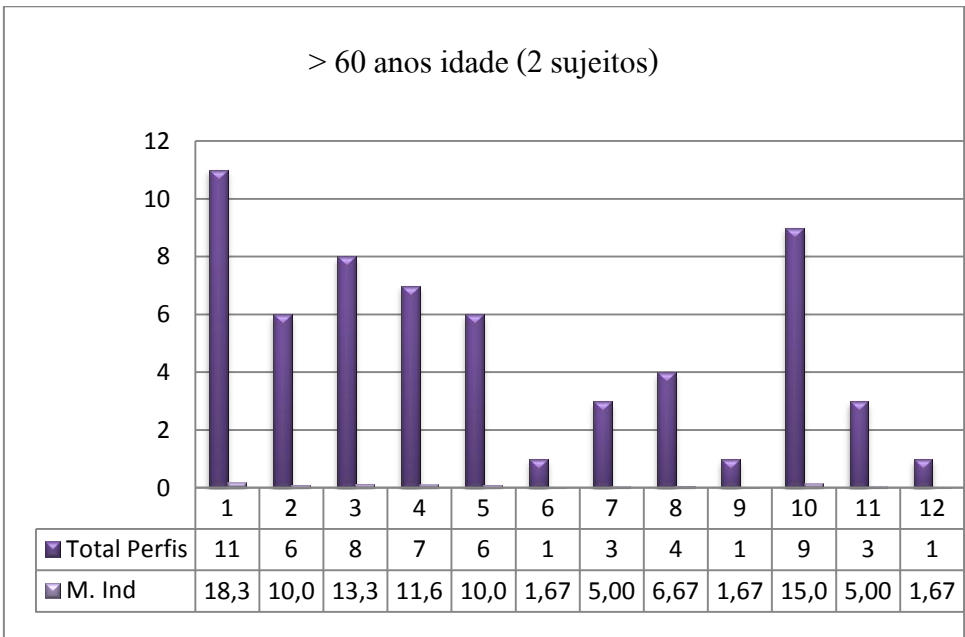
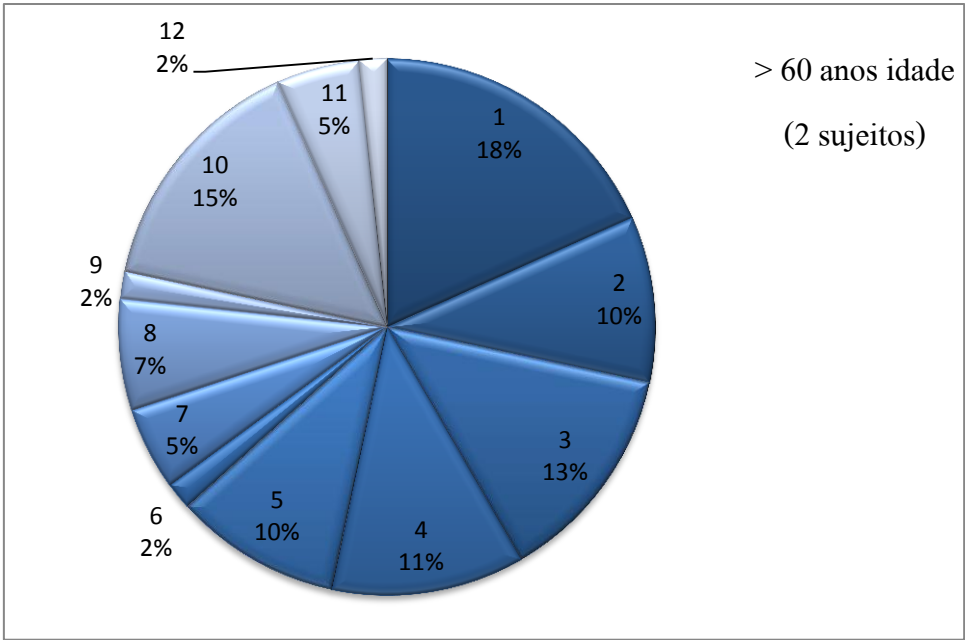


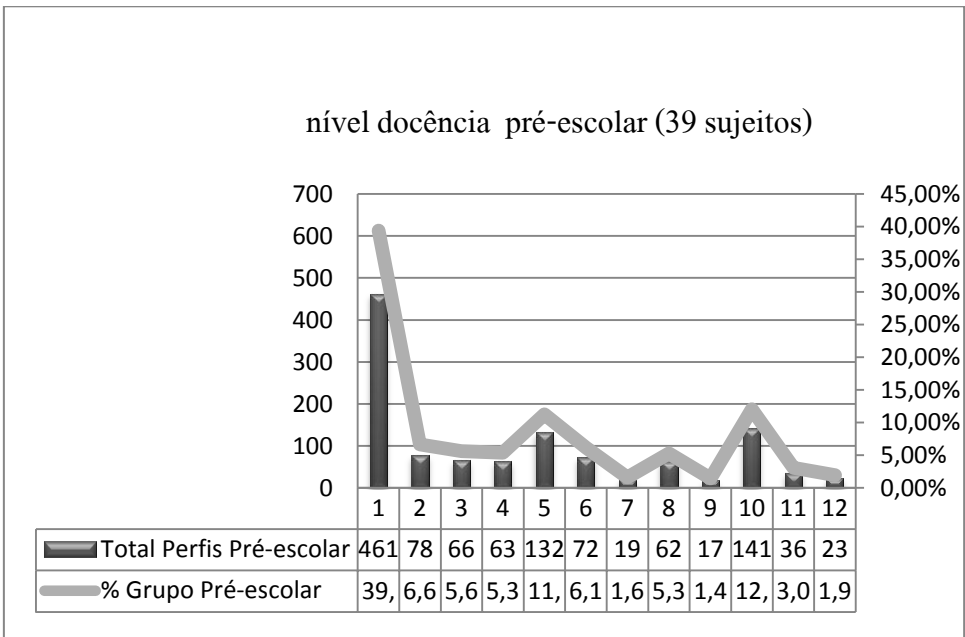
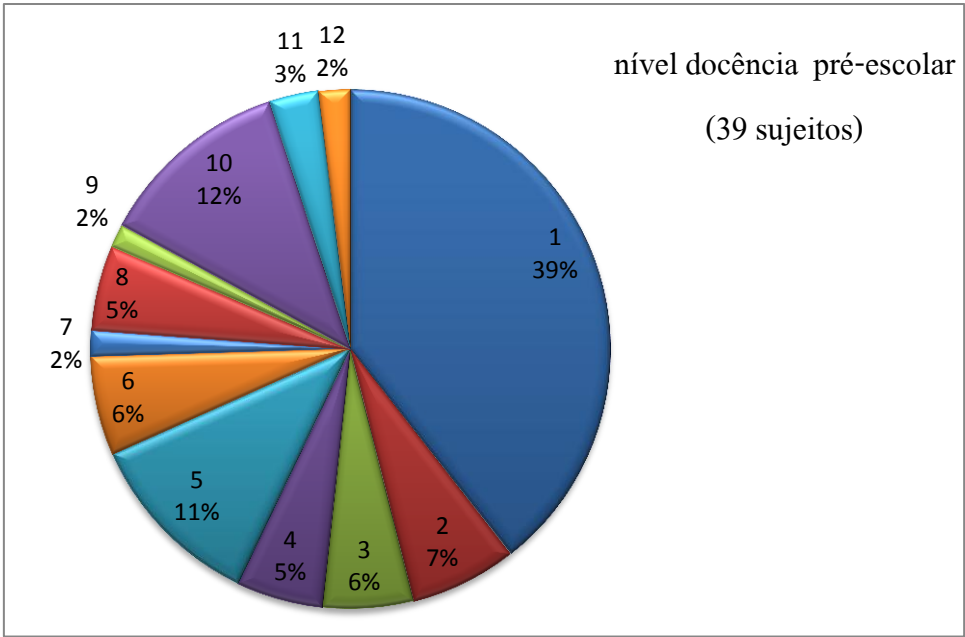


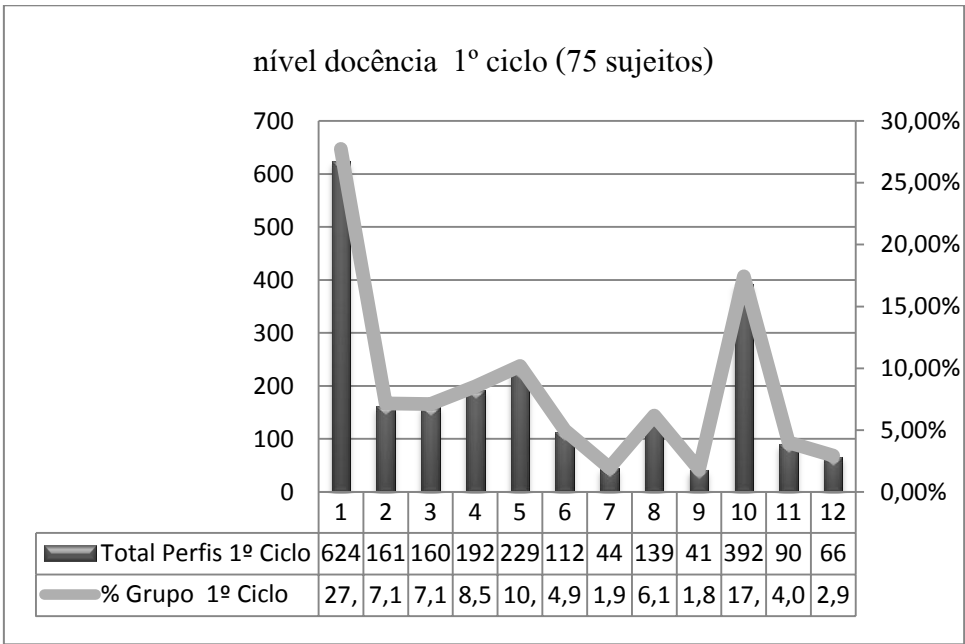
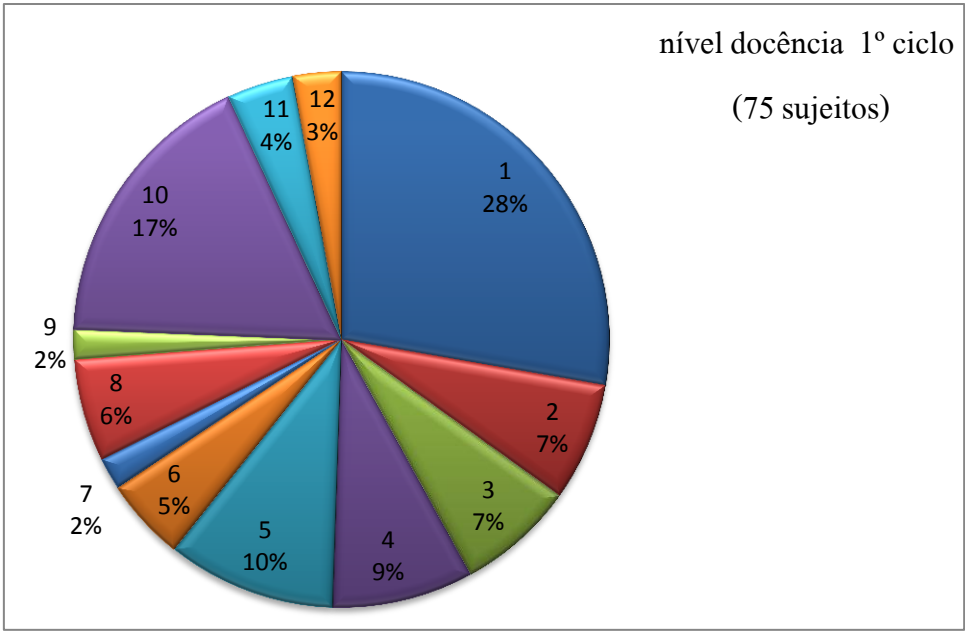


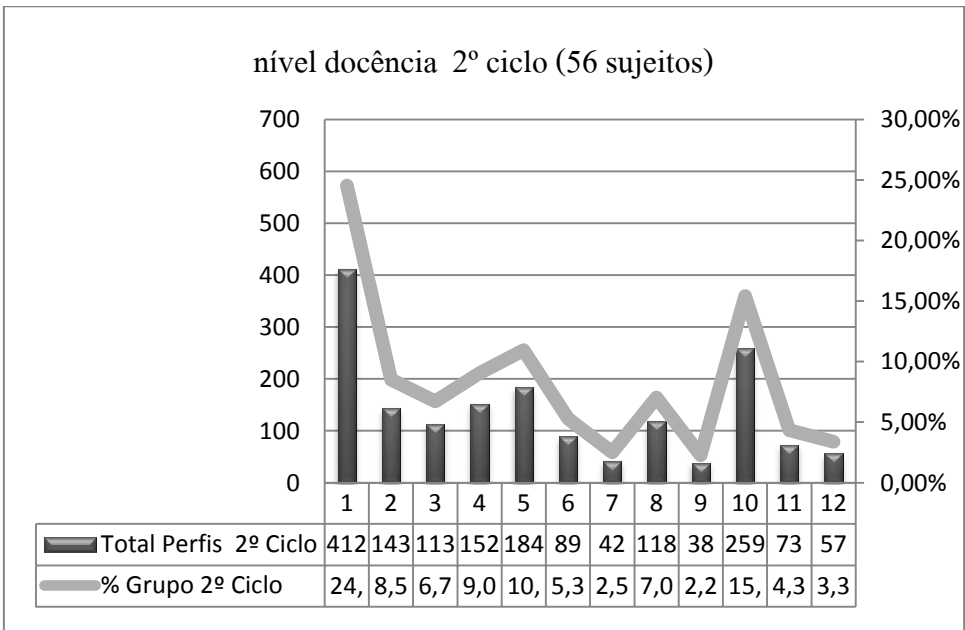
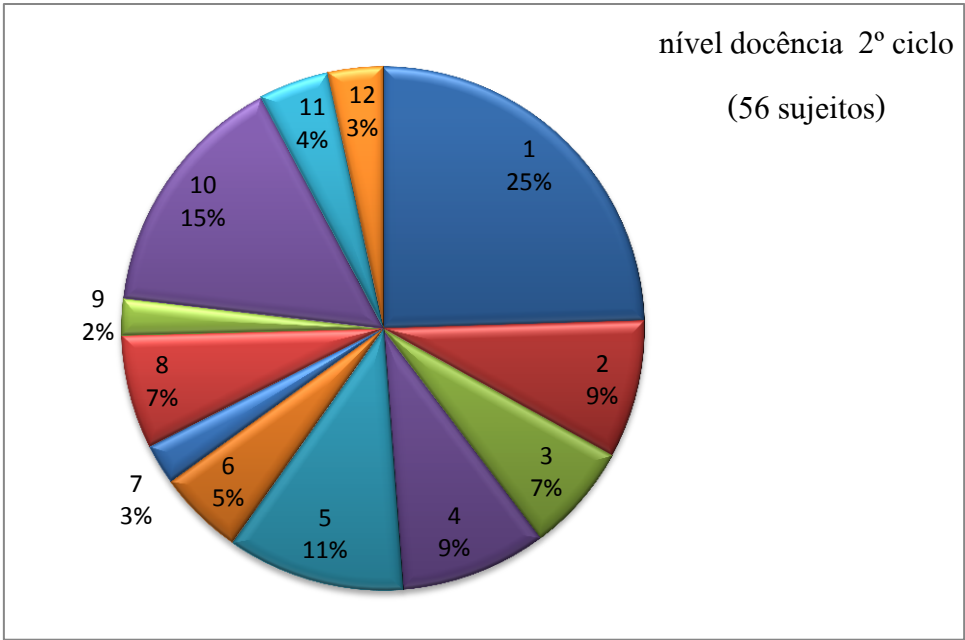


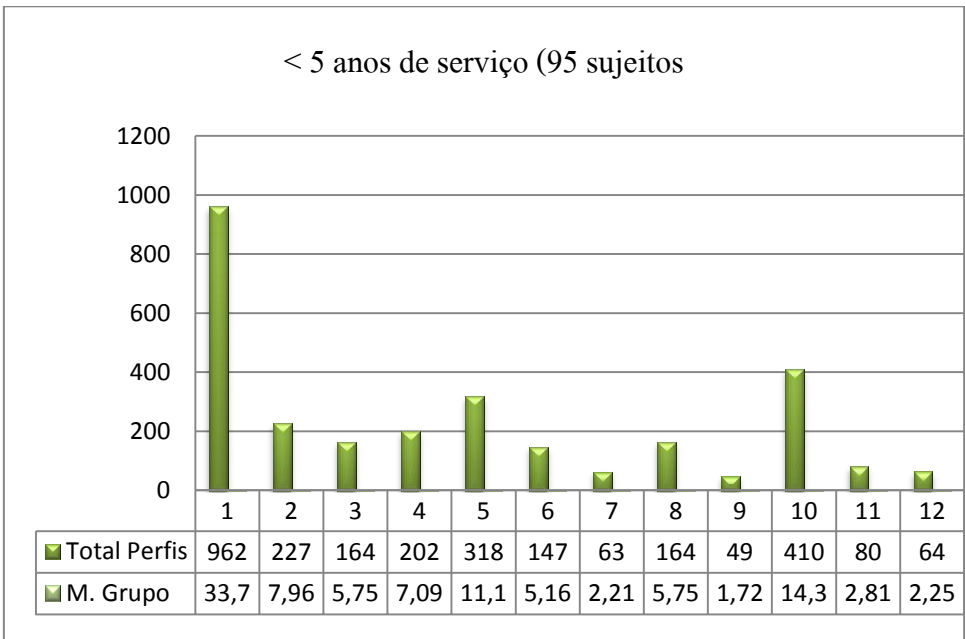
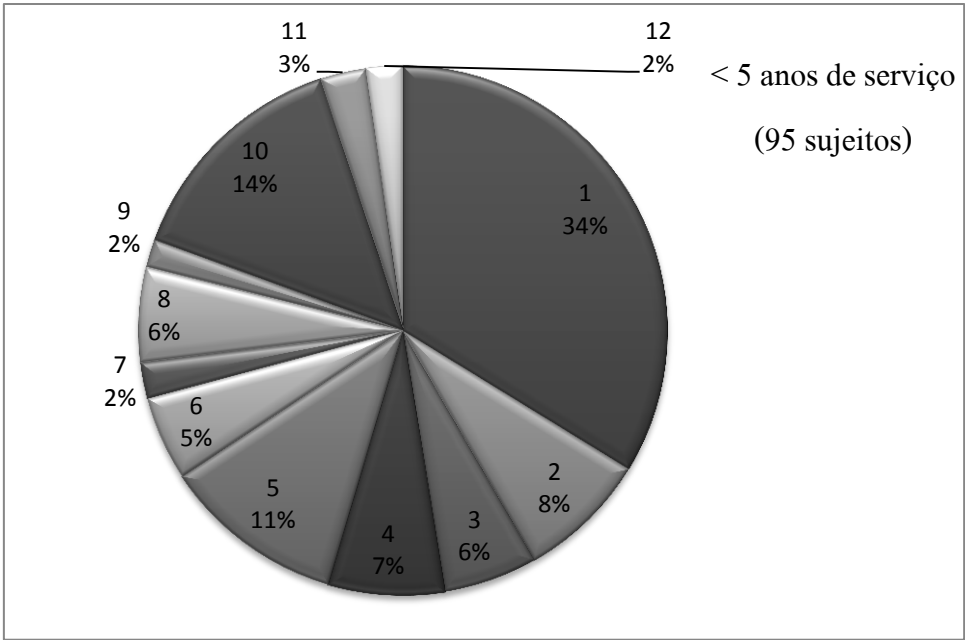


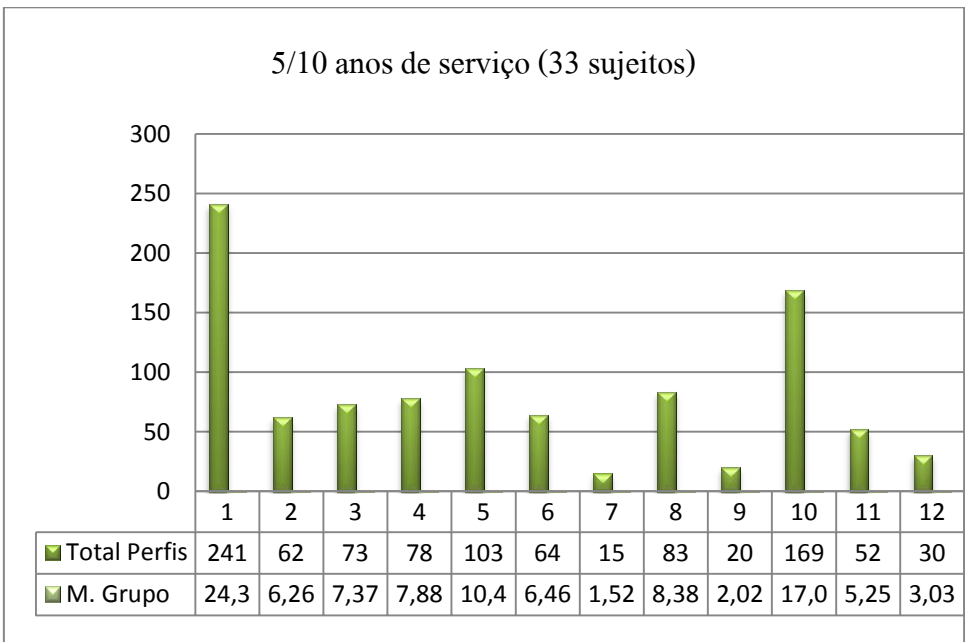
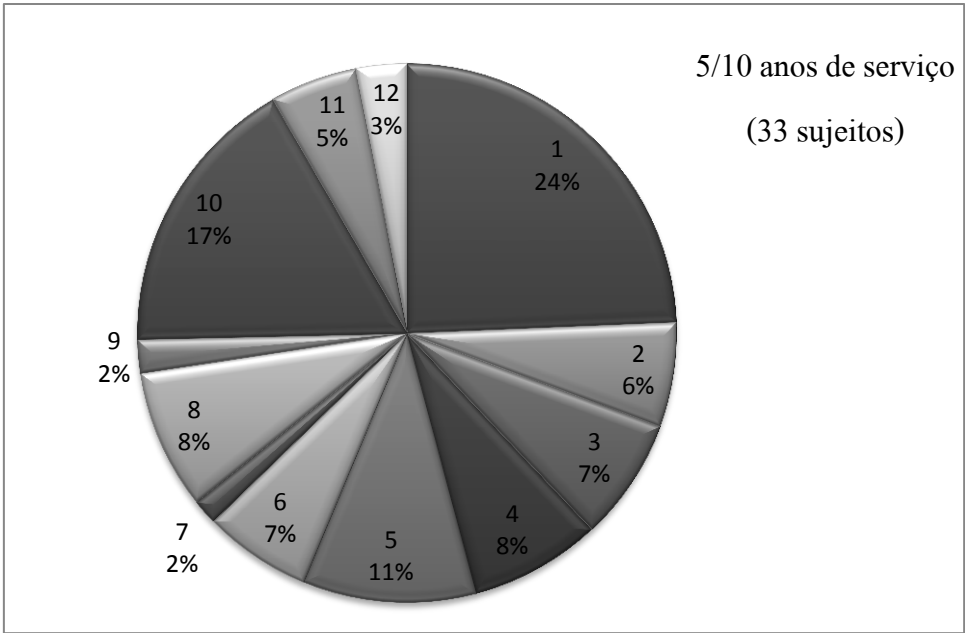


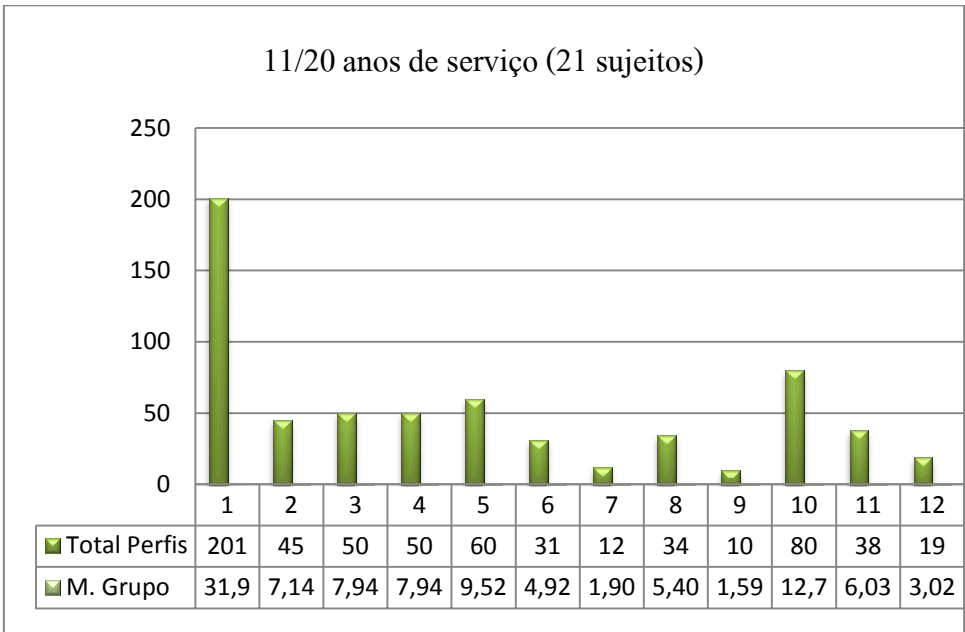
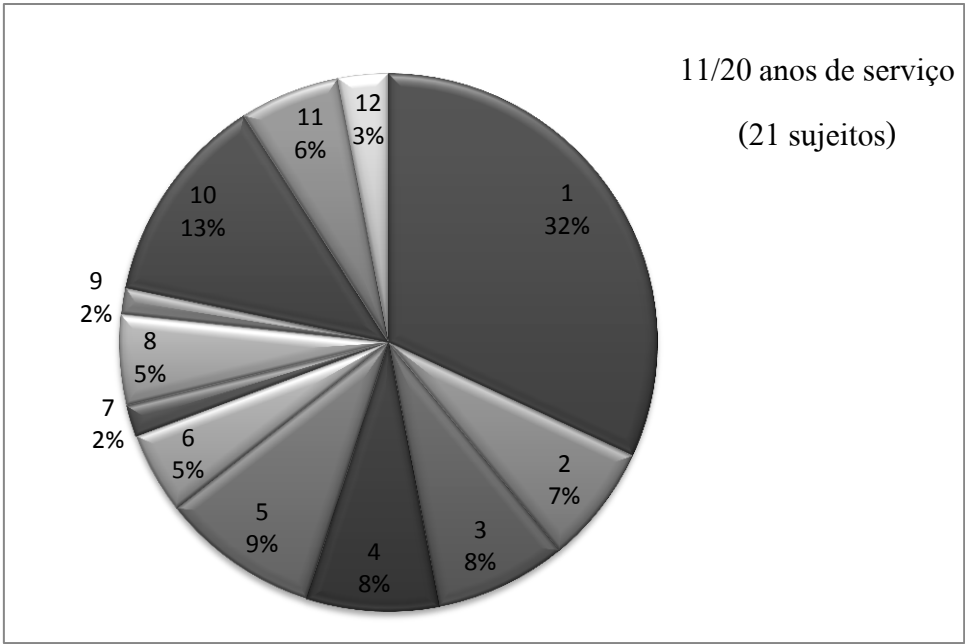


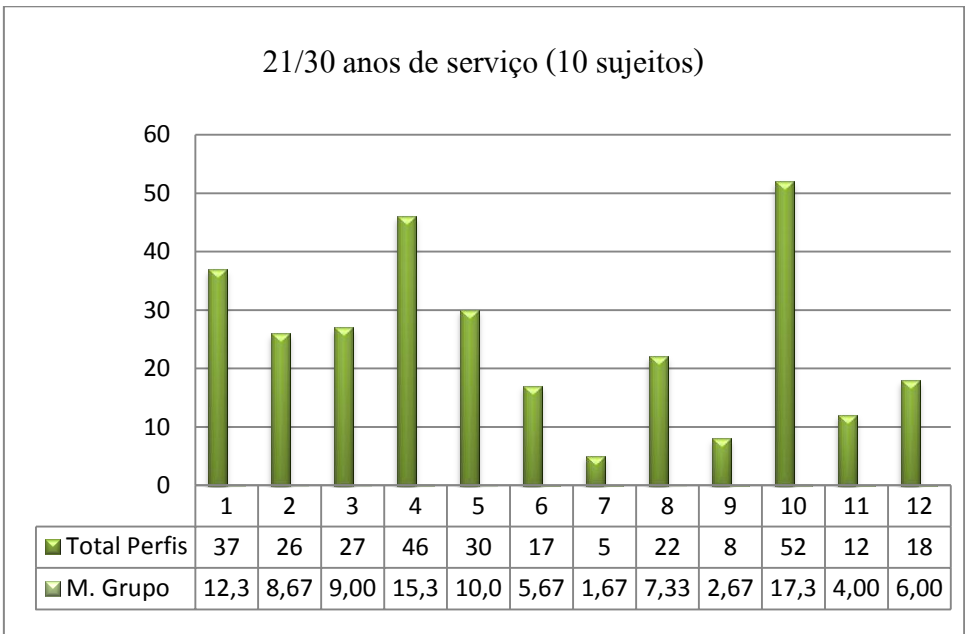
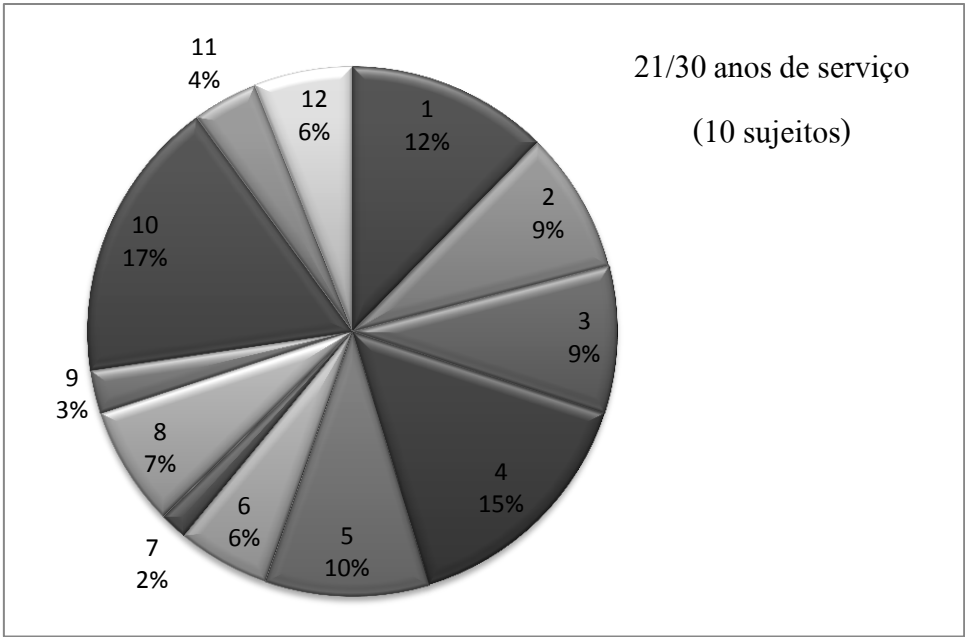


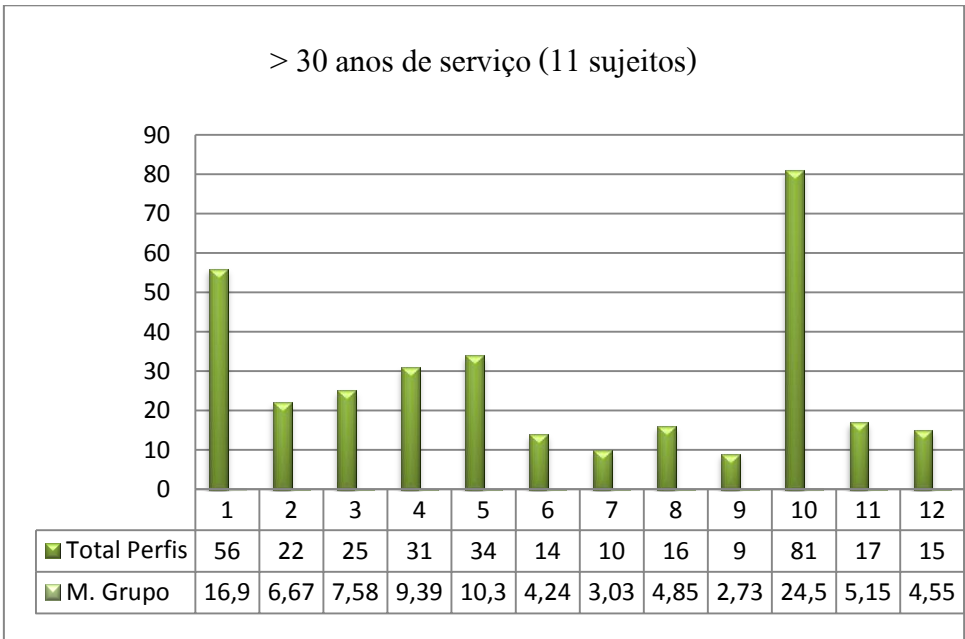
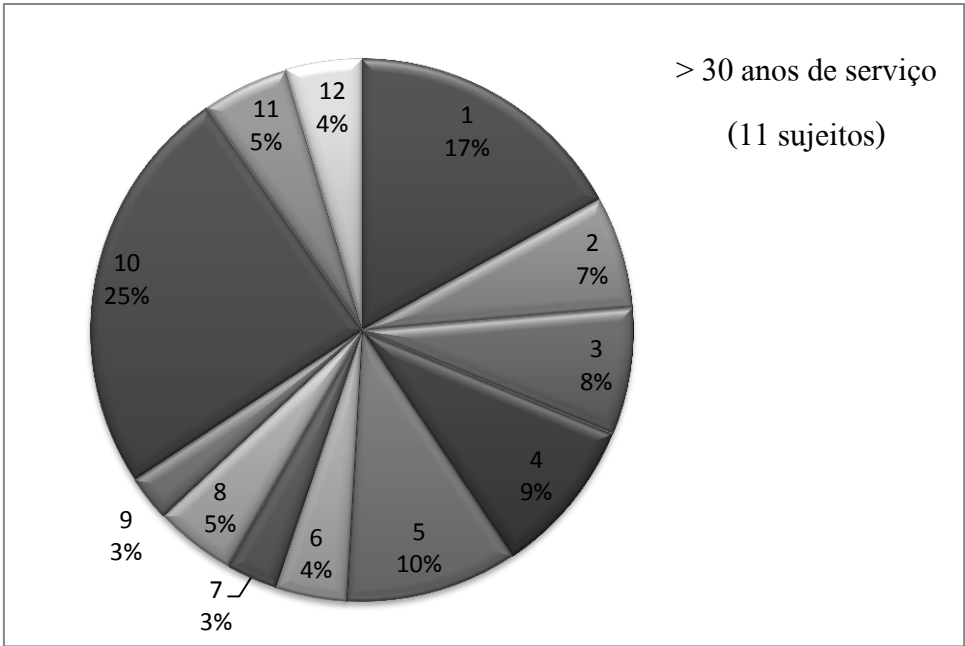


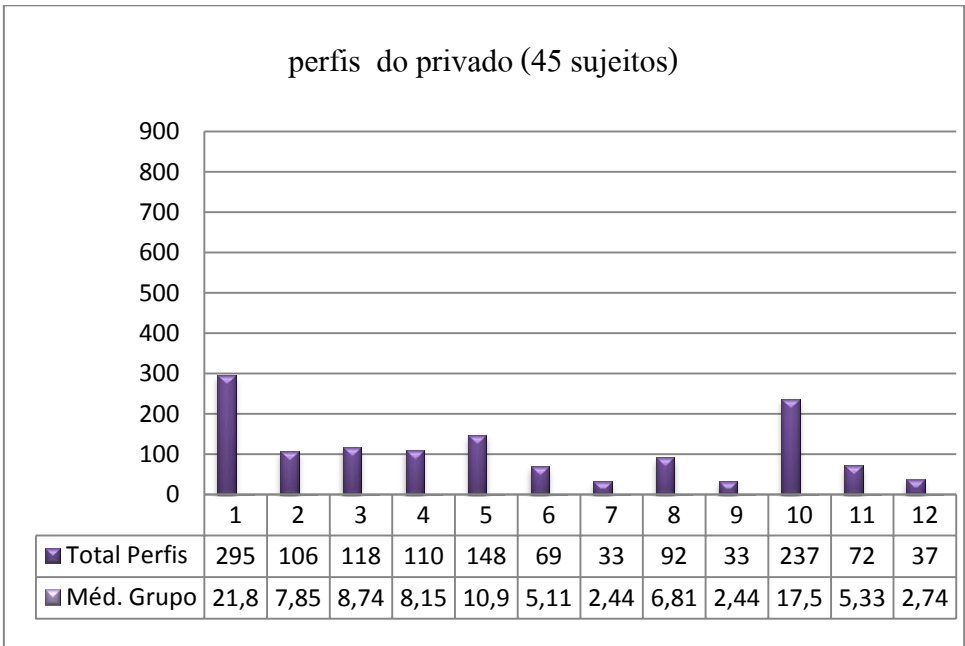
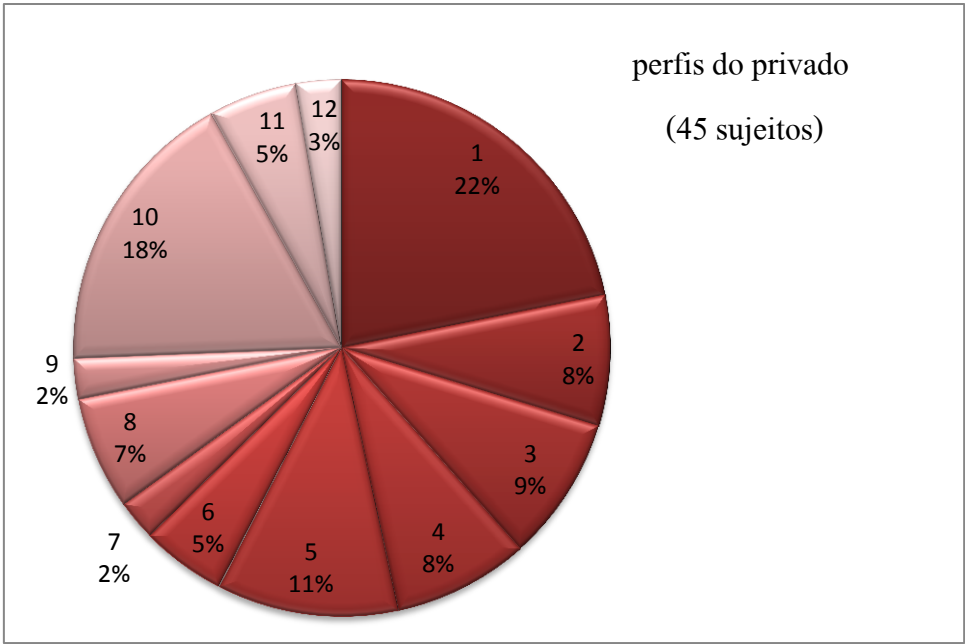


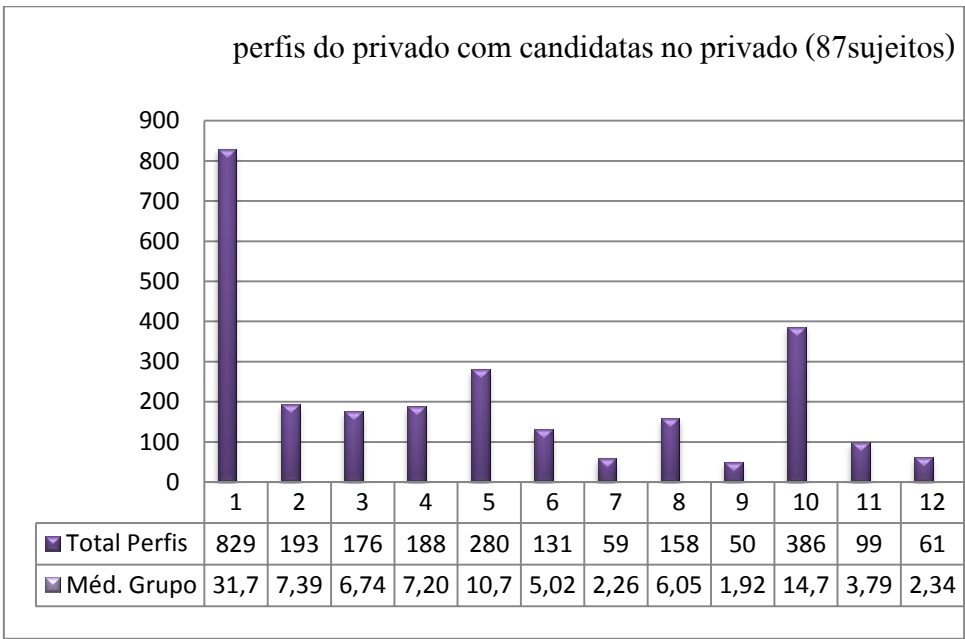
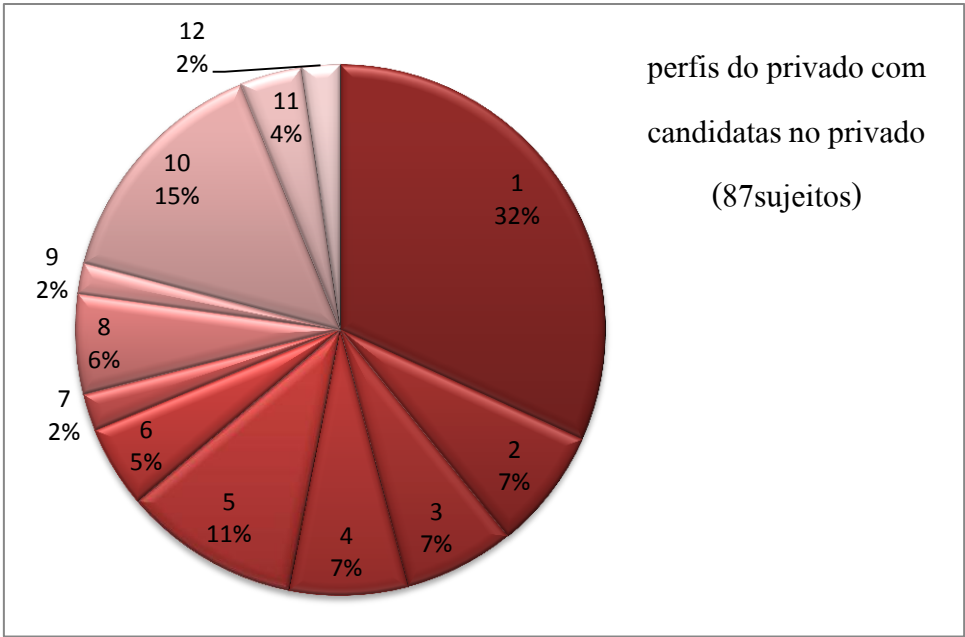


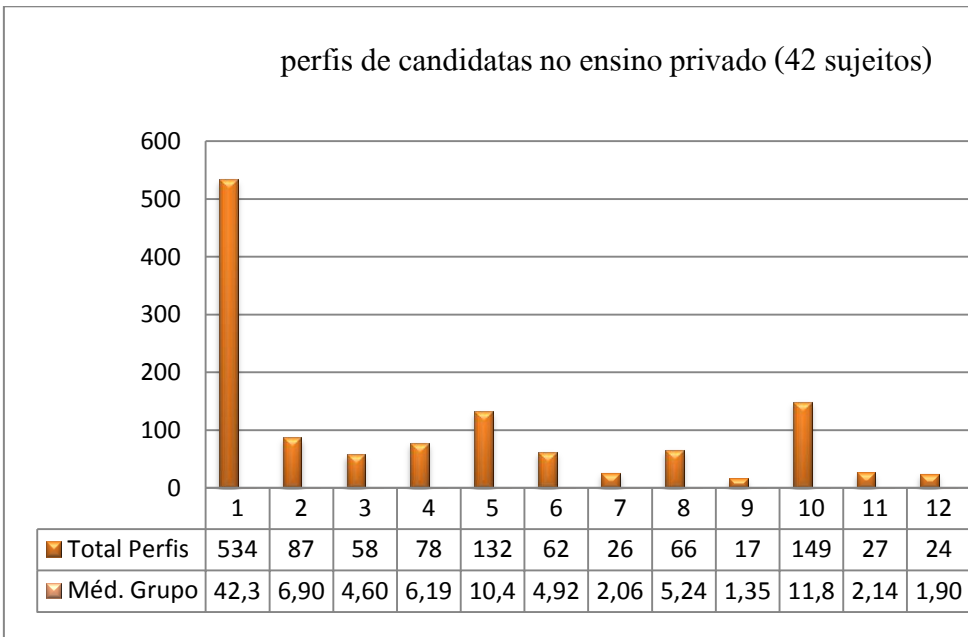
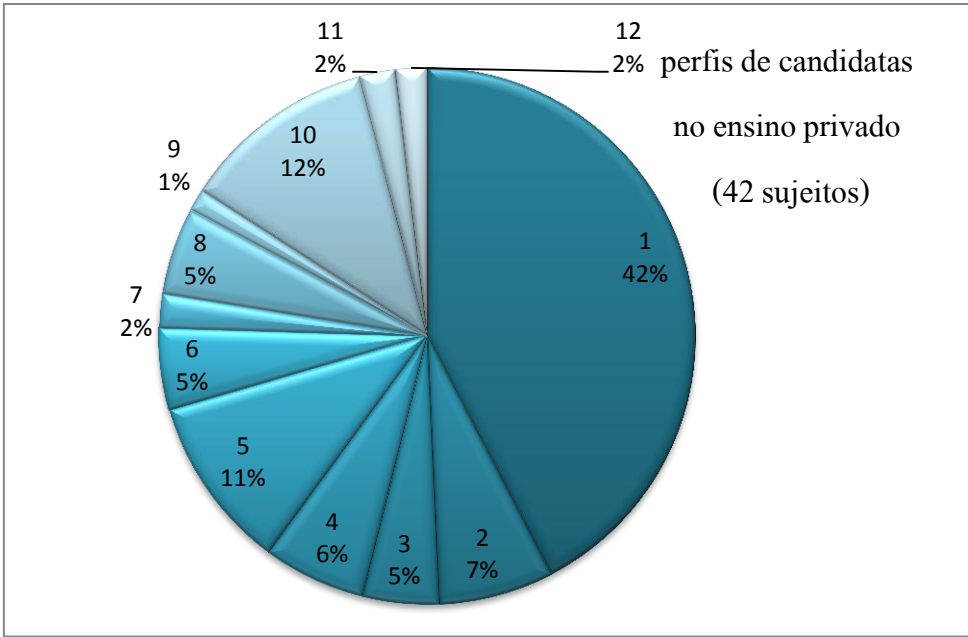


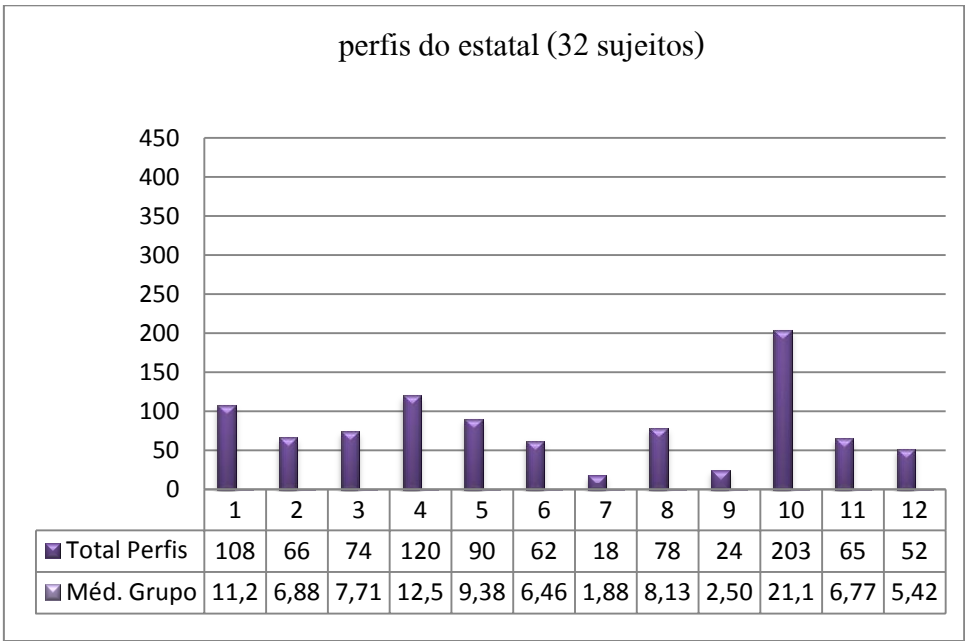
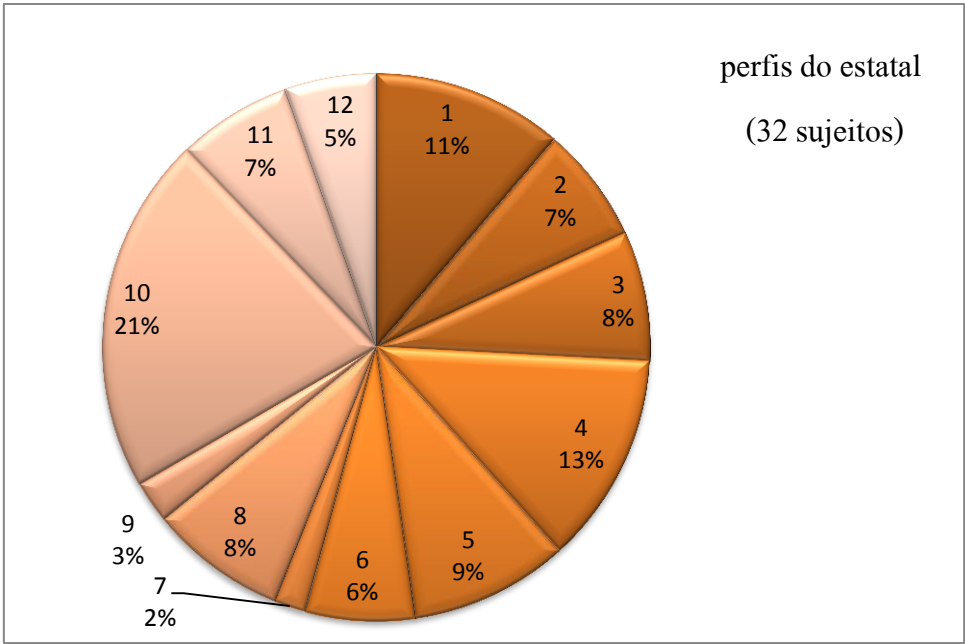


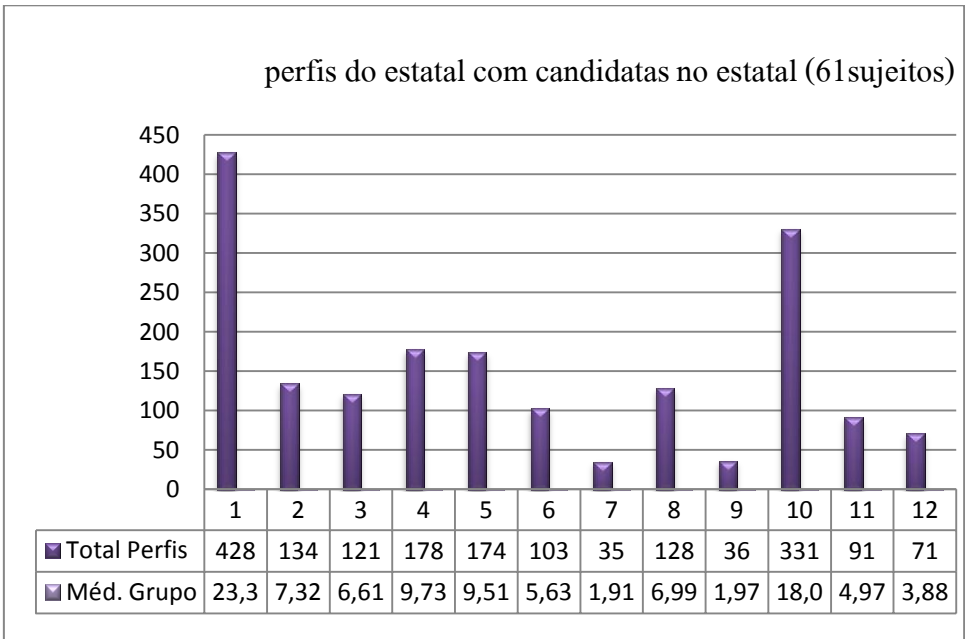
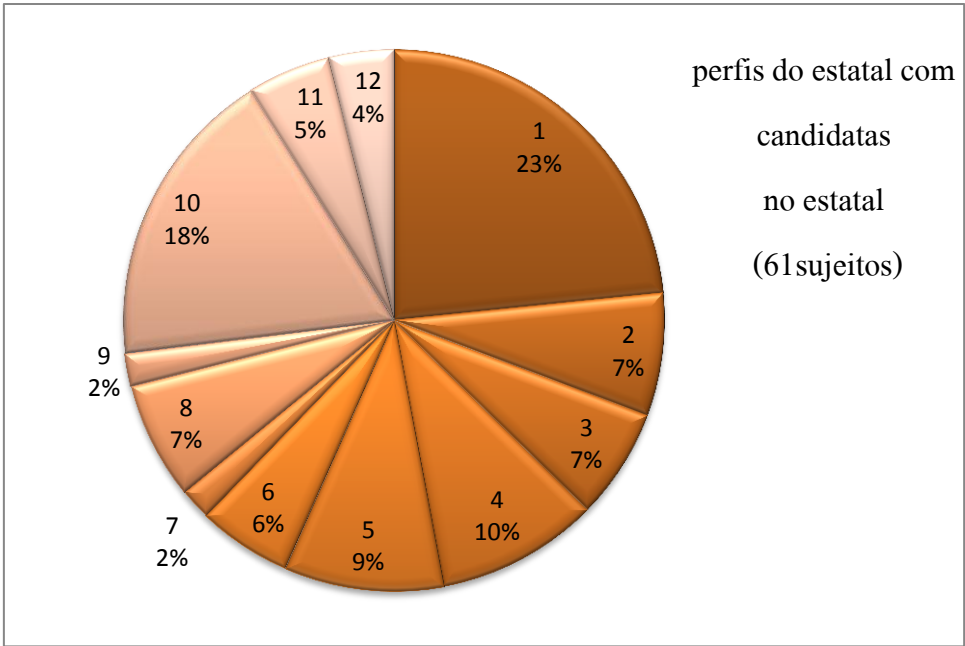


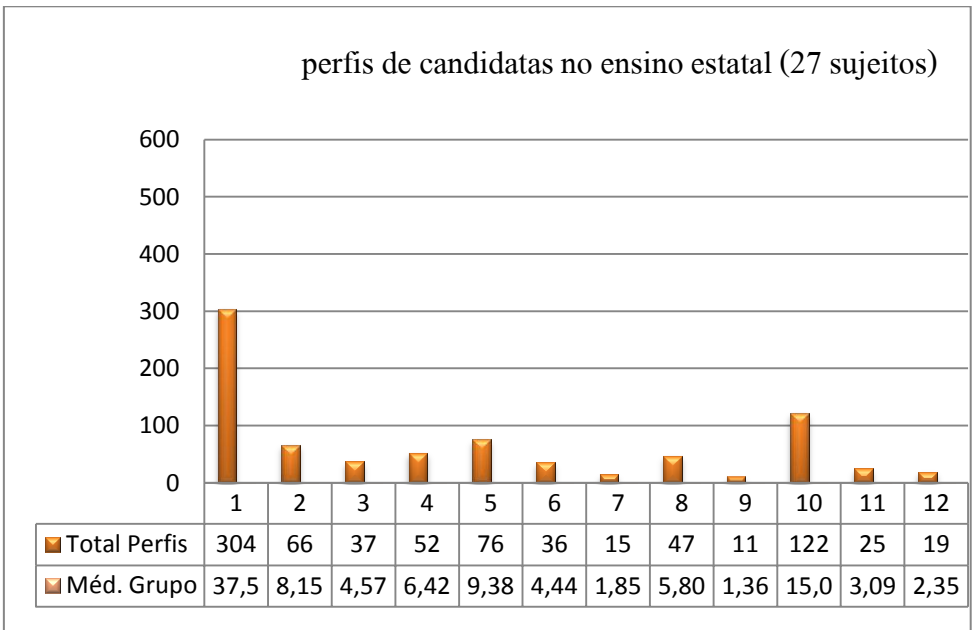
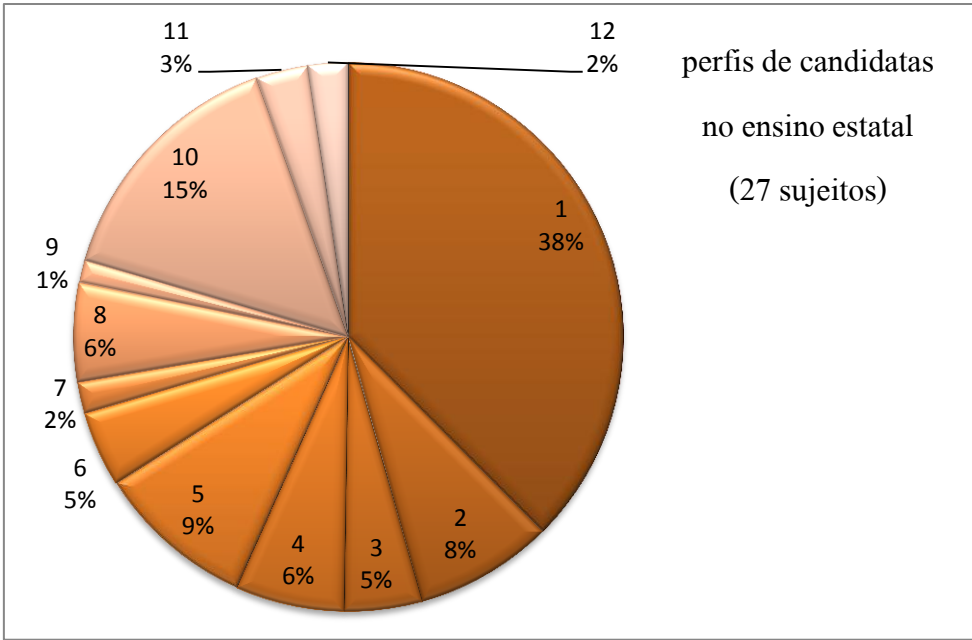


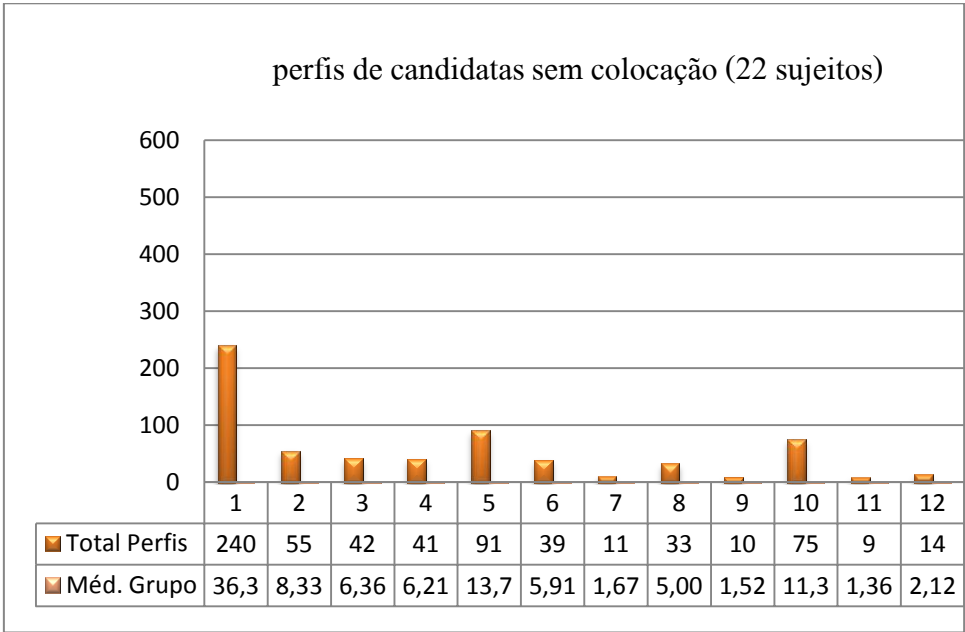
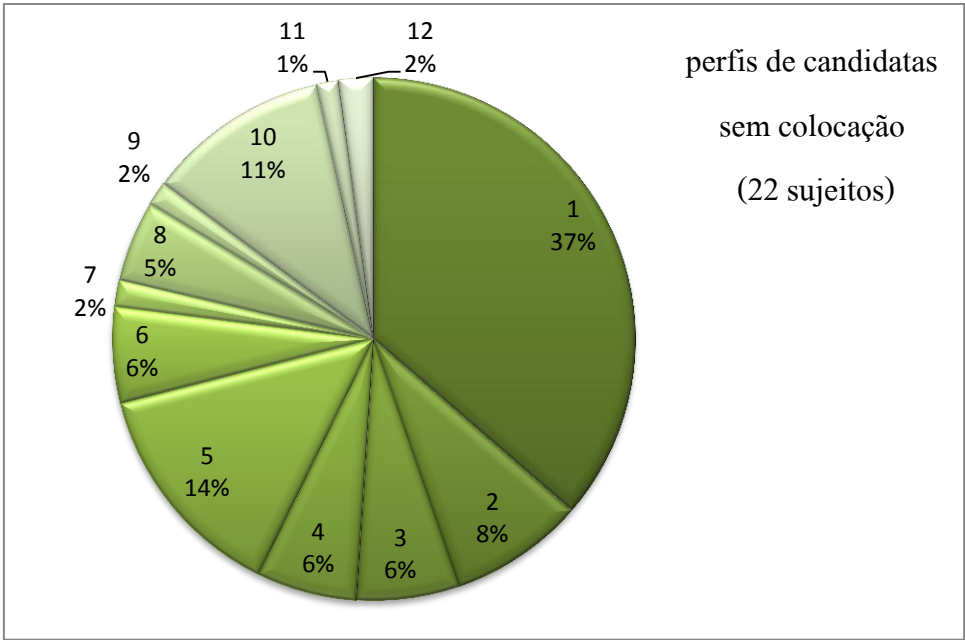




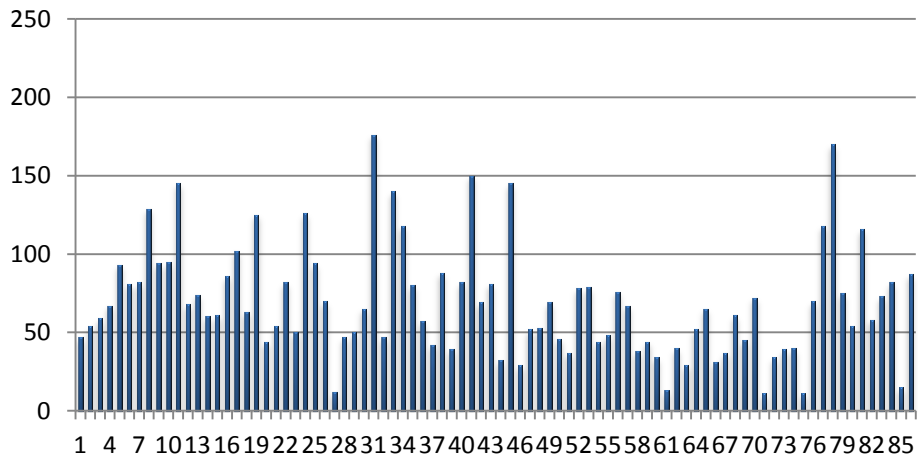




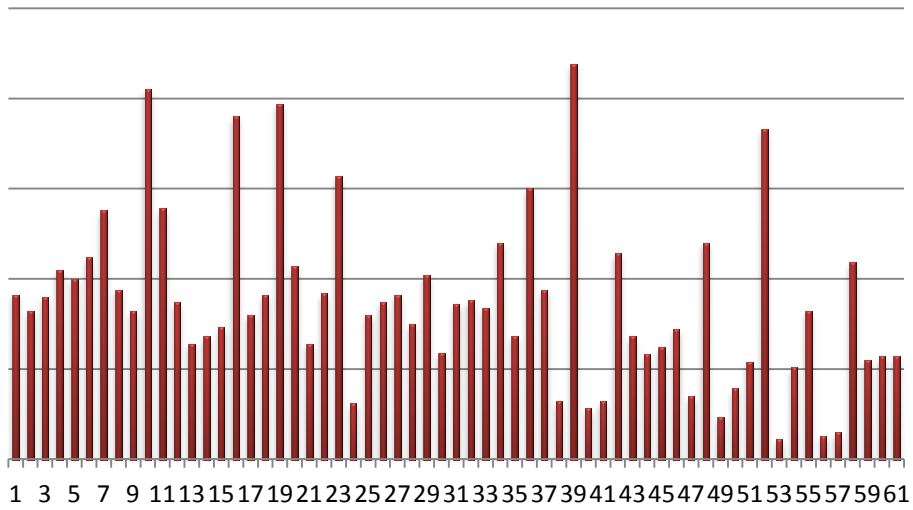




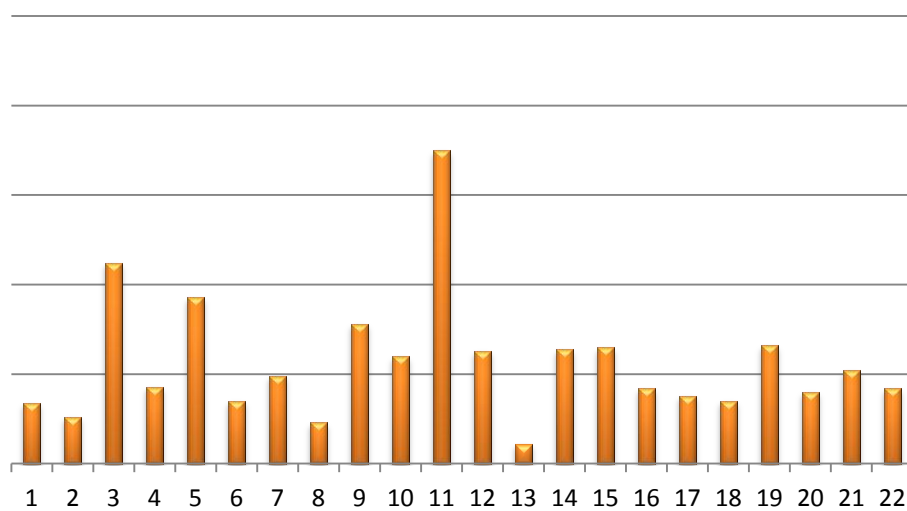
privado com candidatas R-I-A-E (média de 69)



estatal com candidatas R-I-A-E (média de 87)



candidatas sem colocação R-I-A-E (média de 57)



## Anexo 2 – Questionário IBISPE

		1	2	3	4	5	6	7	
<b>I</b> <b>13</b>	Até o professor ideal preparado sente aborrecimento perante alunos lentos.								Até o professor ideal não sente mais aborrecimento perante alunos lentos, do que perante os outros.
<b>E</b> <b>28</b>	Os meus alunos são de opinião que tento agradar-lhes.								Os meus alunos são de opinião que não tento agradar-lhes.
<b>E</b> <b>34</b>	Os meus alunos são de opinião que existe uma divergência total entre a minha personalidade como professor e a minha pessoal.								Os meus alunos são de opinião que existe uma harmonia perfeita entre a minha personalidade como professor e a minha pessoal.
<b>E</b> <b>47</b>	Os meus alunos são de opinião que acredito nas minhas capacidades pedagógicas.								Os meus alunos são de opinião que não acredito nas minhas capacidades pedagógicas.
<b>A</b> <b>43</b>	Os meus superiores são de opinião que os alunos não gostam de mim.								Os meus superiores são de opinião que os alunos gostam de mim.
<b>I</b> <b>11</b>	O professor ideal sente-se ofendido quando um aluno expressa sentimentos hostis para com a sua pessoa.								O professor ideal não se sente ofendido quando um aluno expressa sentimentos hostis para com a sua pessoa.
<b>R</b> <b>54</b>	Sinto-me completamente <i>perdido</i> perante a turma.								Nunca me sinto <i>perdido</i> perante a turma.
<b>A</b> <b>24</b>	Os meus superiores são de opinião que me aborrece que um aluno não compreenda uma pergunta.								Os meus superiores são de opinião que não me aborrece que um aluno não compreenda uma pergunta.
<b>I</b> <b>4</b>	O professor ideal é incapaz de se controlar quando um aluno o enerva.								O professor ideal é capaz de se controlar quando um aluno o enerva.
<b>E</b> <b>44</b>	Os meus alunos são de opinião que não temo situações de desacordo com os meus superiores.								Os meus alunos são de opinião que temo situações de desacordo com os meus superiores.
<b>I</b> <b>55</b>	O professor ideal não tem medo quando entra na sala um superior ou um inspector.								O professor ideal tem medo quando entra na sala um superior ou um inspector.
<b>E</b> <b>24</b>	Os meus alunos são de opinião que me aborrece que um aluno não entenda uma pergunta.								Os meus alunos são de opinião que não me aborrece que um aluno não entenda uma pergunta.
<b>E</b> <b>40</b>	Os meus alunos são de opinião que me esforço por desenvolver a sua reflexão pessoal.								Os meus alunos são de opinião que não me esforço por desenvolver a sua reflexão pessoal.
<b>R</b> <b>22</b>	Não me sinto, de modo algum, responsável pelo insucesso dos alunos.								Sinto responsável pelo insucesso dos alunos.
<b>I</b> <b>31</b>	O professor ideal aceita o aluno tal como ele é, com as suas qualidades e os seus defeitos.								Ao professor ideal é impossível aceitar o aluno tal como ele é, com as suas qualidades e os seus defeitos.
<b>R</b> <b>9</b>	Não faço nenhum esforço para agradar aos meus colegas.								Esforço-me em agradar aos meus colegas.
<b>I</b> <b>48</b>	O professor ideal aprende com os seus superiores.								O professor ideal não aprende nada com os seus superiores.
<b>A</b> <b>57</b>	Os meus superiores são de opinião de que me preocupo muito com questões de disciplina.								Os meus superiores são de opinião de que não me preocupo nada com questões de disciplina.

<b>E</b> <b>46</b>	Os meus alunos são de opinião de que sinto necessidade de defender um colega que foi criticado na minha presença.									Os meus alunos são de opinião de que não sinto necessidade de defender um colega que foi criticado na minha presença.
<b>I</b> <b>59</b>	O professor ideal não pretende estimular a actividade pessoal na classe.									O professor ideal estimula a actividade pessoal na classe.
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>		
<b>E</b> <b>54</b>	Os meus alunos são de opinião de que me sinto <i>perdido</i> perante a turma.									Os meus alunos são de opinião de que nunca me sinto <i>perdido</i> perante a turma.
<b>E</b> <b>12</b>	Os meus alunos são de opinião de que exijo muito de mim mesmo.									Os meus alunos são de opinião de que sou pouco exigente comigo mesmo.
<b>I</b> <b>46</b>	O professor ideal sente sempre necessidade de defender um seu colega, de quem os alunos se queixam, na sua presença.									O professor ideal não se sente obrigado a defender um seu colega, de quem os alunos se queixam, na sua presença.
<b>R</b> <b>4</b>	Sou capaz de me controlar quando um aluno me enerva.									Sou incapaz de me controlar quando um aluno me enerva.
<b>R</b> <b>28</b>	Não tento agradar aos meus alunos.									Tento agradar aos meus alunos.
<b>A</b> <b>13</b>	Os meus superiores são de opinião de que não tenho paciência para os alunos lentos.									Os meus superiores são de opinião de que dedico grande atenção aos alunos lentos.
<b>I</b> <b>32</b>	O professor ideal não deve ajudar o aluno a resolver os seus problemas pessoais.									O professor ideal deve ajudar o aluno a resolver os seus problemas pessoais.
<b>I</b> <b>22</b>	O professor ideal sente-se responsável pelo insucesso dos alunos.									O professor ideal não se sente, de todo, responsável pelo insucesso dos alunos.
<b>A</b> <b>44</b>	Os meus superiores são de opinião de que não temo situações de desacordo com eles.									Os meus superiores são de opinião de que temo situações de desacordo com eles.
<b>E</b> <b>9</b>	Os meus alunos são de opinião de que não faço nenhum esforço para agradar aos meus colegas.									Os meus alunos são de opinião de que me esforço para agradar aos meus colegas.
<b>A</b> <b>55</b>	Os meus superiores são de opinião de que tenho medo quando entra na sala um inspector ou um deles.									Os meus superiores são de opinião de que não tenho medo quando entra na sala um inspector ou um deles.
<b>A</b> <b>3</b>	Os meus superiores são de opinião de que não me preocupo em melhorar a confiança do aluno em si próprio.									Os meus superiores são de opinião de que me preocupo em melhorar a confiança do aluno em si próprio.
<b>A</b> <b>46</b>	Os meus superiores são de opinião de que sinto necessidade de defender um colega, de quem os alunos se queixam, na minha presença.									Os meus superiores são de opinião de que não me sinto obrigado a defender um colega, de quem os alunos se queixam, na minha presença.
<b>A</b> <b>31</b>	Os meus superiores são de opinião de que me é difícil aceitar o aluno tal como ele é, com as suas qualidades e os seus defeitos.									Os meus superiores são de opinião de que aceito o aluno tal como ele é, com as suas qualidades e os seus defeitos.
<b>A</b> <b>36</b>	Os meus superiores são de opinião de que nenhum aluno me odeia.									Os meus superiores são de opinião de que alguns alunos me odeiam.
<b>I</b> <b>19</b>	O professor ideal pode chegar a ter medo dos alunos.									O professor ideal não tem medo dos alunos.

<b>A</b> <b>37</b>	Os meus superiores são de opinião de que não compreendo os sentimentos dos alunos.										Os meus superiores são de opinião de que compreendo os sentimentos dos alunos.
<b>I</b> <b>43</b>	Os alunos não gostam do professor ideal.										Os alunos gostam do professor ideal.
<b>I</b> <b>3</b>	Ao professor ideal importa, sobretudo, melhorar a auto-estima do aluno, em si próprio.										Ao professor ideal não importa a auto-estima do aluno, em si próprio.
<b>I</b> <b>40</b>	O professor ideal esforça-se por desenvolver a reflexão pessoal do aluno.										O professor ideal não pretende desenvolver a reflexão pessoal do aluno.
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>			
<b>A</b> <b>51</b>	Os meus superiores são de opinião de que me encontro satisfeito, comigo mesmo, como professor.										Os meus superiores são de opinião de que me encontro insatisfeito, comigo mesmo, como professor.
<b>R</b> <b>12</b>	Sou muito benévolo comigo mesmo.										Exijo muito de mim próprio.
<b>E</b> <b>42</b>	Os meus alunos são de opinião de que nunca me canso de dar aulas.										Os meus alunos são de opinião de que me canso, quase sempre, de dar aulas.
<b>R</b> <b>24</b>	Não me aborrece que um aluno não compreenda uma pergunta.										Aborrece-me que um aluno não compreenda uma pergunta.
<b>R</b> <b>13</b>	Não me sinto mais aborrecido com alunos lentos, do que com os outros.										Sinto-me mais facilmente aborrecido com alunos lentos, do que com os outros.
<b>A</b> <b>54</b>	Os meus superiores são de opinião de que nunca me sinto <i>perdido</i> perante a turma.										Os meus superiores são de opinião de que me sinto totalmente <i>perdido</i> perante a turma.
<b>R</b> <b>43</b>	Tenho a certeza de que os alunos gostam de mim.										Tenho a certeza de que os alunos não gostam de mim.
<b>I</b> <b>28</b>	O professor ideal tenta que os alunos gostem dele.										O professor ideal não tenta que os alunos gostem dele.
<b>R</b> <b>48</b>	Aprendo muito com os meus superiores.										Não aprendo nada com os meus superiores.
<b>I</b> <b>42</b>	Mesmo o professor ideal se cansa a dar aulas.										Mesmo o professor ideal não se cansa a dar aulas.
<b>E</b> <b>55</b>	Os meus alunos são de opinião de que não tenho medo quando entra na aula um superior ou um inspector.										Os meus alunos são de opinião de que tenho medo quando entra na aula um superior ou um inspector.
<b>A</b> <b>19</b>	Os meus superiores são de opinião de que tenho medo dos alunos.										Os meus superiores são de opinião de que não tenho medo dos alunos.
<b>E</b> <b>22</b>	Os meus alunos são de opinião de que não me sinto responsável pelo seu insucesso.										Os meus alunos são de opinião de que me sinto responsável pelo seu insucesso.
<b>I</b> <b>54</b>	O professor ideal não se sente <i>perdido</i> perante a classe.										O professor ideal sente-se completamente <i>perdido</i> perante a classe.

<b>A</b> <b>23</b>	Os meus superiores são de opinião de que me esforço para ser merecedor dos seus elogios.										Os meus superiores são de opinião de que não me esforço minimamente para ser merecedor dos seus elogios.
<b>E</b> <b>4</b>	Os meus alunos são de opinião de que sou capaz de me controlar quando um aluno me enerva.										Os meus alunos são de opinião de que sou incapaz de me controlar quando um aluno me enerva.
<b>I</b> <b>36</b>	Nenhum aluno odeia o professor ideal.										Alguns alunos odeiam até o professor ideal.
<b>R</b> <b>34</b>	Existe uma divergência total entre a minha personalidade como professor e a minha pessoal.										Existe uma harmonia perfeita entre a minha personalidade como professor e a minha pessoal.
<b>R</b> <b>55</b>	Tenho medo quando entra na aula um superior ou um inspector.										Não tenho medo quando entra na aula um superior ou um inspector.
<b>I</b> <b>51</b>	O professor ideal encontra-se insatisfeito consigo mesmo como professor.										O professor ideal encontra-se satisfeito consigo mesmo como professor.
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>			
<b>A</b> <b>47</b>	Os meus superiores são de opinião de que não acredito nas minhas capacidades pedagógicas.										Os meus superiores são de opinião de que acredito nas minhas capacidades pedagógicas.
<b>E</b> <b>52</b>	Os meus alunos são de opinião de que me sinto pessoalmente ameaçado quando alguém se ri na classe.										Os meus alunos são de opinião de que não me sinto pessoalmente ameaçado quando alguém se ri na classe.
<b>I</b> <b>12</b>	O professor ideal exige muito de si mesmo.										O professor ideal é muito benévolo consigo mesmo.
<b>E</b> <b>57</b>	Os meus alunos são de opinião de que me preocupo muito com as questões de disciplina.										Os meus alunos são de opinião de que não me preocupo com as questões de disciplina.
<b>E</b> <b>48</b>	Os meus alunos são de opinião de que os meus superiores nada têm para me ensinar.										Os meus alunos são de opinião de que aprendo muito com os meus superiores.
<b>A</b> <b>32</b>	Os meus superiores são de opinião de que não gosto de ajudar os alunos a resolverem os seus problemas pessoais.										Os meus superiores são de opinião de que gosto de ajudar os alunos a resolverem os seus problemas pessoais.
<b>R</b> <b>19</b>	Não tenho medo dos alunos.										Tenho medo dos alunos.
<b>A</b> <b>40</b>	Os meus superiores são de opinião de que me esforço em desenvolver a reflexão pessoal dos alunos.										Os meus superiores são de opinião de que não me esforço em desenvolver a reflexão pessoal dos alunos.
<b>E</b> <b>23</b>	Os meus alunos são de opinião de que me esforço por merecer elogios dos meus superiores.										Os meus alunos são de opinião de que não me esforço por merecer elogios dos meus superiores.
<b>E</b> <b>51</b>	Os meus alunos são de opinião de que me encontro satisfeito comigo mesmo como professor.										Os meus alunos são de opinião de que me encontro insatisfeito comigo mesmo como professor.
<b>I</b> <b>37</b>	O professor ideal é incapaz de compreender os sentimentos dos alunos.										O professor ideal compreende os sentimentos dos alunos.
<b>A</b> <b>28</b>	Os meus superiores são de opinião de que tento ser simpático com os alunos.										Os meus superiores são de opinião de que não tento ser simpático com os alunos.

<b>R</b> <b>36</b>	Nenhum aluno me detesta.									Alguns alunos detestam-me.
<b>I</b> <b>23</b>	O professor ideal esforça-se por ser merecedor dos elogios dos seus superiores.									O professor ideal não faz nenhum esforço por ser merecedor dos elogios dos seus superiores.
<b>R</b> <b>47</b>	Não acredito nas minhas capacidades pedagógicas.									Acredito nas minhas capacidades pedagógicas.
<b>R</b> <b>59</b>	Estimulo a actividade individual na turma.									Não pretendo estimular a actividade individual na turma.
<b>R</b> <b>51</b>	Encontro-me insatisfeito comigo mesmo como professor.									Encontro-me satisfeito comigo mesmo como professor.
<b>R</b> <b>42</b>	Cansa-me quase sempre dar aulas.									Nunca me canso de dar aulas.
<b>E</b> <b>35</b>	Os meus alunos são de opinião de que admito de boa vontade ter-me enganado perante eles.									Os meus alunos são de opinião de que nunca admito ter-me enganado perante eles.
<b>A</b> <b>59</b>	Os meus superiores são de opinião de que estimulo a actividade individual na turma.									Os meus superiores são de opinião de que não estimulo a actividade individual na turma.
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>		
<b>E</b> <b>11</b>	Os meus alunos são de opinião de que me irrita quando alguém expressa sentimentos hostis contra a minha pessoa.									Os meus alunos são de opinião de que não me irrita quando alguém expressa sentimentos hostis contra a minha pessoa.
<b>A</b> <b>34</b>	Os meus superiores são de opinião de que existe uma harmonia perfeita entre a minha personalidade como professor e como pessoa.									Os meus superiores são de opinião de que existe uma divergência total entre a minha personalidade como professor e como pessoa.
<b>A</b> <b>9</b>	Os meus superiores são de opinião de que me esforço em agradar aos meus colegas.									Os meus superiores são de opinião de que não me esforço em agradar aos meus colegas.
<b>R</b> <b>57</b>	Não me preocupo com questões de disciplina.									Preocupo-me com questões de disciplina.
<b>R</b> <b>44</b>	Temo as situações de desacordo com os meus superiores.									Não temo as situações de desacordo com os meus superiores.
<b>R</b> <b>52</b>	Não me sinto pessoalmente ameaçado com os risos de um aluno, na turma.									Sinto-me pessoalmente ameaçado com os risos de um aluno, na turma.
<b>E</b> <b>31</b>	Os meus alunos são de opinião de que me é impossível aceitá-los tal como são, com as suas qualidades e os seus defeitos.									Os meus alunos são de opinião de que os aceito tal como são, com as suas qualidades e os seus defeitos.
<b>I</b> <b>57</b>	O professor ideal preocupa-se muito com questões de disciplina.									O professor ideal não se preocupa com questões de disciplina.
<b>R</b> <b>37</b>	Compreendo os sentimentos dos alunos.									Sou incapaz de compreender os sentimentos dos alunos.
<b>R</b> <b>35</b>	Não admito ter-me enganado perante aos alunos.									Admito ter-me enganado perante aos alunos.

<b>E</b> <b>19</b>	Os meus alunos são de opinião de que tenho medo deles.									Os meus alunos são de opinião de que não tenho medo deles.
<b>A</b> <b>4</b>	Os meus superiores são de opinião de que sou incapaz de me controlar quando um aluno me irrita.									Os meus superiores são de opinião de que sou capaz de me controlar quando um aluno me irrita.
<b>R</b> <b>3</b>	Não me preocupo, como primeiro objectivo, em construir a auto-estima do aluno.									Preocupo-me sobretudo em construir a auto-estima do aluno.
<b>A</b> <b>52</b>	Os meus superiores são de opinião de que não me sinto pessoalmente ameaçado com os risos de um aluno, na turma.									Os meus superiores são de opinião de que me sinto pessoalmente ameaçado com os risos de um aluno, na turma.
<b>E</b> <b>37</b>	Os meus alunos são de opinião de que compreendo os seus sentimentos.									Os meus alunos são de opinião de que sou incapaz de compreender os seus sentimentos.
<b>I</b> <b>35</b>	O professor ideal não admite ter-se enganado perante os alunos.									O professor ideal admite, de boa vontade, ter-se enganado perante os alunos.
<b>R</b> <b>32</b>	Gosto de ajudar o aluno a resolver os seus problemas pessoais.									Não gosto de ajudar o aluno a resolver os seus problemas pessoais.
<b>E</b> <b>43</b>	Os meus alunos pensam que tenho a certeza de que não gostam de mim.									Os meus alunos pensam que tenho a certeza de que gostam de mim.
<b>I</b> <b>47</b>	Até o professor ideal não confia nas suas qualidades pedagógicas.									Até o professor ideal confia nas suas qualidades pedagógicas.
<b>A</b> <b>35</b>	Os meus superiores são de opinião de que não admito ter-me enganado perante os alunos.									Os meus superiores são de opinião de que admito ter-me enganado perante os alunos.
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>		
<b>A</b> <b>42</b>	Os meus superiores são de opinião de que não me canso de dar aulas.									Os meus superiores são de opinião de que quase sempre me canso de dar aulas.
<b>A</b> <b>48</b>	Os meus superiores são de opinião de que aprendo muito com eles.									Os meus superiores são de opinião de que não aprendo nada com eles.
<b>E</b> <b>13</b>	A turma pensa que rapidamente me sinto aborrecido frente a alunos lentos.									A turma pensa que não me sinto mais aborrecido frente a alunos lentos, do que face aos restantes.
<b>A</b> <b>12</b>	Os meus superiores são de opinião de que exijo muito de mim.									Os meus superiores são de opinião de que exijo pouco de mim.
<b>I</b> <b>9</b>	O professor ideal esforça-se em ser agradável com os seus colegas.									O professor ideal não faz nenhum esforço para ser agradável com os seus colegas.
<b>E</b> <b>36</b>	A turma tem a opinião de que alguns alunos me detestam.									A turma tem a opinião de que nenhum aluno me detesta.
<b>I</b> <b>44</b>	O professor ideal teme as situações de desacordo com os seus superiores.									O professor ideal não teme as situações de desacordo com os seus superiores.
<b>R</b> <b>46</b>	Sinto sempre necessidade em defender um colega, sobre o qual os alunos se queixam à minha frente.									Não me sinto na obrigação de defender um colega, sobre o qual os alunos se queixam à minha frente.

<b>R 11</b>	Sinto-me irritado quando um aluno expressa sentimentos hostis para comigo.									Não me sinto irritado quando um aluno expressa sentimentos hostis para comigo.
<b>E 3</b>	Os meus alunos são de opinião de que me importo sobretudo em melhorar a sua confiança em si mesmos.									Os meus alunos são de opinião de que não me importo em melhorar a sua confiança em si mesmos.
<b>R 23</b>	Não faço nenhum esforço por merecer os elogios dos meus superiores.									Esforço-me por merecer os elogios dos meus superiores.
<b>R 31</b>	É-me difícil aceitar um aluno tal como é, com as suas qualidades e defeitos.									Aceito um aluno tal como é, com as suas qualidades e defeitos.
<b>I 24</b>	O professor ideal aborrece -se quando um aluno não entende uma pergunta.									O professor ideal não se aborrece quando um aluno não entende uma pergunta.
<b>I 34</b>	O professor ideal sente uma divergência entre a sua personalidade como professor e como pessoa.									O professor ideal sente uma harmonia perfeita entre a sua personalidade como professor e como pessoa.
<b>I 52</b>	O professor ideal sente-se pessoalmente ameaçado com os risos de um aluno, na turma.									O professor ideal não se sente pessoalmente ameaçado com os risos de um aluno, na turma.
<b>A 22</b>	Os meus superiores são de opinião de que me sinto responsável pelo insucesso dos alunos.									Os meus superiores são de opinião de que não me sinto responsável pelo insucesso dos alunos.
<b>A 11</b>	Os meus superiores são de opinião de que me sinto irritado quando um aluno expressa sentimentos hostis sobre mim.									Os meus superiores são de opinião de que não me sinto irritado quando um aluno expressa sentimentos hostis sobre mim.
<b>R 40</b>	Esforço-me por desenvolver a reflexão pessoal no aluno.									Não pretendo desenvolver a reflexão pessoal no aluno.
<b>E 32</b>	Os meus alunos são de opinião de que não gosto de os ajudar a resolver os seus problemas pessoais.									Os meus alunos são de opinião de que gosto de os ajudar a resolver os seus problemas pessoais.
<b>E 59</b>	Os meus alunos são de opinião de que estimo a actividade individual na turma.									Os meus alunos são de opinião de que não pretendo estimular a actividade individual na turma.

