

Universidade de Aveiro  
Departamento de Educação

Organizadores:

Alexandre Ventura  
Jorge Adelino Costa  
António Neto Mendes

# Escolas, competição e colaboração: que perspectivas?

978-989-380-5



3 805

Universidade de Aveiro



Departamento de Educação

Título  
Escolas, competição e colaboração: que perspectivas?  
VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar

Organizadores  
Alexandre Ventura  
Jorge Adelino Costa  
António Neto-Mendes

Edição  
Universidade de Aveiro  
Campus Universitário de Santiago

Apoio  
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Tiragem  
350 exemplares

Paginação e Impressão  
Realbase - print & web services  
www.realbase.pt  
geral@realbase.pt

ISBN  
978-972-789-380-5

Depósito Legal  
N.º 360949/13  
Os textos respeitam a norma ortográfica proposta pelos respetivos autores.

Catálogo recomendada  
Simpósio de Organização e Gestão Escolar, 7, Aveiro, 2013

Escolas, competição e colaboração: que perspectivas?  
VII Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar,  
org. Alexandre Ventura, Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes.  
- Aveiro: Universidade de Aveiro., 2013 - 712 p.  
ISBN 978-972-789-380-5 (brochado)

Organização escolar // Diretor // Políticas educativas

CDU 371

Reservados todos os direitos. Esta publicação não pode ser reproduzida ou transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo, electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização do editor

## Índice

Nota Introdutória ..... 11

### Parte I Conferências

**Nueva gobernación en educación: competición versus colaboración** ..... 15

Antonio Bolívar

**A nova governação e a reconfiguração das políticas educativas: entre a 'competição' e a 'escolha'** ..... 43

António M. Magalhães

**Justiça, Direitos Humanos e Educação na Era dos Mercados: entre a competição e a cooperação** ..57

Carlos Vilar Estêvão

### Parte II Comunicações livres

#### Eixo temático 1: Políticas

**Contratos de autonomia das escolas no sistema educativo público português: Dinâmicas organizacionais promovidas pela contratualização** ..... 67

Armando Cunha

Nilza Costa

**Do Estado (não) Educador aos Agentes Educativos Gestores de Emoções** ..... 79

Maria Augusta Veiga Branco

Maria Isabel Ribeiro

Celeste Antão

**Gerencialismo ou gestão democrática: o banco mundial e a avaliação da Educação Básica num estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS, Brasil** ..... 89

Berenice Corsetti

**Da política educativa às práticas curriculares** ..... 99

Carla Lacerda

Henrique Ramalho

**A "Escola a Tempo Inteiro" – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização** ..... 109

Carlos Pires

### Referências bibliográficas

- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Alfragide: McGraw Hill.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

### A autoconsciência dos comportamentos dos professores – na escola não há inocentes

**Maria Augusta Veiga Branco**

**Celeste Antão**

**Maria Isabel Ribeiro**

Instituto Politécnico de Bragança

### Introdução

Para enquadrar a pertinência do estudo, parte-se da ideia defendida de que "a nova visão de competência perspectiva não só a pessoa como recurso, mas fundamentalmente como fonte de criação de valores" (Estêvão, 2012: 116) fenómeno que faz completamente sentido no contexto docente, para abordar o significado comportamental do professor, sua expressão, causas e consequências. Ora como o este autor defende, "a ideologia da competência não é inocente. Ela tem uma agenda oculta também", percepção que conseguimos antever, ao analisar a relação entre as competências pedagógicas do professor, como último elo da cadeia da formação institucionalizada e do poder de decisão do Estado, fenómeno que de facto, e tal como Estêvão argui "leva a fazer recair sobre o trabalhador o peso do seu permanente estado de graça (...) a alterar o sentido de profissionalidade, pois esta" - referindo-se também ao contexto da dinâmica profissional e citando Le Boterf (2000: 36) "agora tem sobretudo a ver com saber navegar na complexidade, em função de referências mais do que um plano pré concebido" (Estêvão, 2012: 118). A questão que aqui se coloca, é portanto esta: a manutenção da competência dos professores, passa agora, não só pela componente didático-pedagógica, como sobretudo por mantê-la de forma eficaz e eficiente nos atuais contextos de educação. E aqui, faz sentido refletir: será que é assim que os professores têm consciência de si? Como se desenha nas turbulências da crise atual, a sua consciência, acerca da sua própria expressão comportamental e com que nível de inocência e (im)preparação, apostam em estratégias de navegação na complexidade?

Paralelamente, e por curiosa relação, o conceito de Competência Emocional (Bisquerra, 2000; Veiga-Branco, 2004, 2007, 2010) e sobretudo o seu conceito precursor de Inteligência Emocional (Salovey & Mayer, 1999) defendem a Autoconsciência como fundamental para o nível de desenvolvimento do modelo. Por este motivo é pertinente reconhecer a necessidade de estudar qual a imagem percebida dos professores relativamente aos seus comportamentos.

Os estudos de abordagem interacionista, colocam o homem como ser ativo no seu meio, e simultaneamente influenciado por ele (Mead, 1962), pelo que o professor, como sujeito, nunca poderá ser, assim, "inocente" ou "ausente", e a sua intervenção tal como a omissão, ou a presença como a ausência de interação, têm uma representação, uma imagem de si em contexto de trabalho. E o trabalho do professor é um trabalho de interação

de um humano com humanos (Archangelo, 2005; Batista seco, 2002; Ferreira, 2009). Mais do que os aspetos didático pedagógicos, ou pelo menos tanto quanto estes, a especificidade e a diversidade do jogo relacional humano, é de sobremaneira importante, porque é neste terreno que a pessoa que é o professor, se distingue e se identifica (Vieira e Relvas, 2003). Antes de ser professor, é pessoa.

A expressão encerra em si a essência do que aqui se pretende comprovar: as competências humanas intra e interrelacionais dão corpo e energia ao sujeito, que por sua vez dá identidade ao profissional, que através de formas institucionais, é colocado no sistema, e neste, é controlado de forma coletiva, massificada e distanciada por um conjunto de sistemas, onde os professores movimentam essas energias de emoção e razão. Tal convivência não poderá ser pacífica. Mas pode ser controlada e compreendida, se for suficientemente estruturada, de forma a respeitar as diversidades que aqui se encerram. E para dar resposta à questão, acerca de como vem sendo vivida percepção pessoal da sua própria consciência, relativamente aos comportamentos que vão tendo, no contexto sociocultural dos professores, neste estudo, tratar-se-á de colher algumas imagens atuais da paisagem laboral dos professores, e de como é pertinente investir nesta visualização, para compreender o como e o porquê de haver alguns sentimentos, que se resumem a constatar que a Educação necessita tornar-se flexivelmente concomitante, mas não acrítica, nestes contextos socioculturais e políticos. Mas na sua sala de aula, o professor tem a sua competência à prova, por realidades mais práticas: desde a expressão de *bullying*, até à redutora tensão da empregabilidade e remuneração, há que "navegar na complexidade" (Estêvão, 2012) do agora: os alunos estão na sala e na vida de professores, cuja formação profissional teve mais a tónica no "ensinar", mas que agora, além de ensinar, estão a braços com gerações turbulentas, que antes de mais, têm que educar. Assim, formula-se o *objetivo* que parece ir de encontro às expectativas deste encontro de autores: Conhecer a expressão dos comportamentos relacionais do contexto educativo. Dito de outra forma, fica a questão: Ou seja, como se constrói a sua autoconsciência comportamental?

## Metodologia

Partindo dos pressupostos atrás, apresenta-se um estudo de carácter qualitativo (Coutinho, 2011), com base de referência na *"grounded theory"* (Glaser & Strauss, 1967), não só para *"desenvolver teoria a partir dos dados sistematicamente recolhidos e analisados"*, mas também porque parece ser a metodologia ideal para podermos descrever e explicar os *"fenómenos inseridos em contextos..."* (Coutinho, 2011), como é a percepção dos professores acerca de algo, neste caso o seu comportamento. A *amostra*, do tipo intencional (Tabela 1) - com a intenção de dar consecução ao objetivo e à questão à investigação - pretendeu ser representativa das experiências emocionais, nos contextos micro e macro, dos quotidianos dos professores, e foi encontrada a partir das respostas no estudo prévio quantitativo - em que foi usada a Escala Veiga de Competência Emocional (EVCE) - selecionada em dois momentos progressivos: primeiro foram contactados para participar nesta pesquisa qualitativa, (de entre os que tinham assinalado "Sim" para a entrevista no 1º estudo, e que acederam colaborar) e depois, foram selecionados os respondentes com frequências mais baixas e mais altas nos fatores emergentes da Análise Fatorial, relacionados com as cinco capacidades que inserem a Competência Emocional, com a intenção de identificar a maior

variabilidade possível: selecionar professores que permitissem aceder à heterogeneidade da experiência emocional, nosso objeto de estudo.

**Tabela 1.** Distribuição e Caracterização da Amostra Intencional

Nome	Colocações em escolas anteriores	
	Id	
Nuno Mota*	46	ES Fundão; Chaves; Emídio Garcia; Augusto Moreno; CERC1 - Vila Real; EB: Marco Canaveses; V. Nova de Cerveira; EB+S Mac Cavalel.
Luana Carris*	41	EEB+S Torre D. Chama; ES Vila Real
Martim Queijo*	32	ES Gondomar
Rui Cruz*	29	ES: Aljô; Resende/ Régua; Valpaços; Alfândega da Fé
Saul Torres*	39	ES: Emídio Garcia, Bragança
Afonso Alves*	37	EB 1.º C: Coleja, Ferrais, Sampaio, Macedo Cav. Pinhão, Alfândega da Fé; EB2: EB Alfândega da Fé, Carrazeda de Ansiães
Lia Marques*	30	EB2,3 S. João da Pesqueira
Líliá Fontes*	53	ES Emídio Garcia; ES Paulo Quintela; E Vila Nova Ourém Setúbal
Franco R.*	26	EB Ponta do Sol, Madeira; Porto; Amarante; EB Câmara de Lobos
Hugo Pais*	27	EB2, 3 de Vila Flor; EB2,3 Carrax Ansiães; EB2, 3 de Vimioso
Sara Gouveia*	29	EB: Maureles, Marco Canaveses; Artur Mirandela; Vila Chã do Marão; Vila D'este; Alpendurada; M. Cavaleiros
João Silva*	31	ESGraciosa; Madalena; Alfândega da Fé; Paderne - Albufeira; EB+Se Pico.
José Sales*	44	ES Miranda do Douro
Maria Ramos*	30	EB 2,3 Torre Dona Chama; Sendim, Miranda; Augusto Moreno, Bragança
Inês Gil*	47	Mogadouro; Sendim; Paredes
Ana Sá*	33	ES Fundão; ES Mac. Cavaleiros; Carvalhais; Camilo, Vila Real; EB Murça
Rita Lago*	30	ES: Cantanhede; ES J. Falcão, Coimbra; Vila Real; Vila P. Aguiar; Alfândega; EB+S em Timor
Josué O.*	37	Gafanha, Avelro, ES M. Arriaga, Faial; Timor; E.Pris - Izeda; ES Mac. Cav

\* Todos os nomes (próprios e apelidos) são fictícios (amostra com identidade protegida).  
Escolas com proteção Identitária: não se revela a atual, só revelam o nível de ensino

O grupo amostral inseriu 18 professores (a lecionar em Escolas B e EB+S (Norte de Portugal - distrito de Bragança) dez sujeitos do género masculino e oito do género feminino com idades compreendidas entre os 29 e os 53 anos. No global, há nove sujeitos com formação em áreas relativas às Ciências Sociais, e outros nove com formação em áreas ma

relacionadas com as Ciências Exatas. Relativamente ao tempo de serviço, há 8 sujeitos com mais de 10 anos de atividade profissional, e os restantes têm de 5 a 10 anos de exercício.

**Instrumento de Recolha de Dados:** Guião de entrevista semiestruturada, para entrevistas de profundidade, para aceder às percepções que estes professores tinham dos seus comportamentos. A *Entrevista* realizou-se em gabinete, num espaço neutro, e para a análise foi registada a componente das gramáticas expressivas facial e corporal discretamente assinalada pela investigadora que efetuava a entrevista, no momento de entrevista, de forma inacessível ao entrevistado, escrevendo em palavras abreviadas o que estava a ser observado, e o registo e a descodificação foram feitos após cada entrevista, e integrados no momento de transcrição. A maior parte das expressões emocionais durante as entrevistas, foram mais exibidas pela prosódia, mímica, gestual e tipo de respiração, do que pelas palavras pronunciadas. **O Método de Análise:** Após todo o processo de recolha e transcrição dos registos em áudio, deu-se início ao processo de codificação e análise dos dados (NUD\*IST 4), dos dispositivos discursivos: as categorias foram sendo progressiva e sistematicamente encontradas, refinadas e definidas ao longo de todo o processo de categorização. O sentido que lhes foi atribuído, foi sendo encontrado, pelo que as categorias foram sendo sucessivamente inseridas na categorização, num processo de codificação *descritivo*, que considerou o parágrafo como unidade de análise mais eficaz e esclarecedor dos significados atribuídos pelos respondentes aos conceitos abordados.

### Apresentação e discussão de resultados

A análise explicativa da Autoconsciência, como 1ª categoria, insere um conjunto de 114 unidades discursivas (ud), das quais emergiu uma árvore categorial (Tabela 2) de três ramos, que são neste estudo, as categorias descritivas encontradas. Cada uma destas categorias, apresenta uma nova geração, da forma que a Tabela apresenta, como a seguir se expõe. As quatro categorias que inserem mais frequentemente experiências com percepções de Autoconsciência emocional negativa - tal como: "nós aqui não somos inocentes" (11) "fiz mal" (11); "culpa minha" (6); "a culpa é dos professores" (6); "já descambe" (4); "passei-me completamente" (4); "perdi as estribeiras" (3) - também são as da vida relacional de "Que professores para estes miúdos?", nas problemáticas de "A sala de professores", e na "Recriminação pelos pares", o que nos revela quais os contextos mais significativos para esta amostra. Em cada categoria descritiva estão explicitados e expressos como estes fenómenos se vivem e que tipo de comportamentos e atitudes os professores – na sua percepção – emitem, observam e interpretam.

0.1. "Turbulências" é a categoria expressiva dos estados emocionais de sofrimento, emergentes de 70 unidades de texto, e gera sete subcategorias, que vão desde os momentos de turbulência e desinteresse dos alunos («é um quebrar do raciocínio...» Afonso Alves) até à apreciação do carácter depreciativo com que são tratados pelos colegas, quer em termos depreciativos («mandam bocas, acerca do nosso modo de ser e de dar aulas...» Rui Cruz), quer ao nível de avaliação («esta metodologia de sermos avaliados... isto deixa muito a desejar, é muito conflito e mal entendido, e depois alguns colegas exageram e são mal formados... é o que eu vejo»

Luana Carris) deixando perceber em Autoconsciência, o quanto isto os afeta no seu desempenho relacional, ao nível das relações interpares («os agrupamentos vieram ainda trazer mais insegurança, maior tensão, mais receio de nos expormos...» Josué), fenómeno assim sentido porque a maioria dos professores está deslocada em escolas, onde o relacionamento não é facilitado («... sentia-me muito bem na sala de aula... fora, na sala dos professores era entrar pousar o livro de ponto e pegar no próximo, sair... » Luana Carris) assumindo que necessitam de apoios terapêuticos, ao nível emocional, e sentindo o mesmo para os alunos («nós temos muitíssima pena...eu não fui capaz... e já me passaram pela mão muitos adolescentes que andam desviados, droga e outras coisas do género... e não ser capaz de os tirar de lá...» Lília Fontes) que em seu entender deveriam ter um apoio específico, mas a quem o Sistema, e neste, a escola, não consegue encontrar meios para dar resposta eficaz e de forma conclusiva.

**Tabela 2.** Árvore Categorial: 1º, 2º e 3º níveis de Categorias Emergentes

Unidades Discursivas em cada Categoria de 3ª geração		
1.1 Turbulências (U70D)	1.1.1. Indisciplina (13UD)	- («seja o que for... ora se levantam, ora se viram... andam de um lado pró outro, assobiam e não sei quem é... olhe, enfim...» Josué O.)
	1.1.2. Arrogância (12UD)	- («ele lá do fundo levanta-me o dedo (maior)... não fiz nada, mas nem por isso deixo de me ver perturbada...» Ana Sá) - («ele rasga o teste... todos estavam a perceber que eu estava a ver! E... fiquei sem fala!... Ainda hoje não sou capaz de explicar porque... (sorriso triste)» Inês Gil)
	1.1.3. Violência (10UD)	- («são duras! tava à frente de trinta alunos, não é?... sempre se é um homem que é batido por um miúdo... um soco que se fica com ele e pronto! pronto, tive dois dias...» Martim Queljo) - («...andam contra a violência doméstica e não sei que mais balelas e as professoras a levá-las e nem podem responder...» Luana Carris)
	1.1.4. Desmotivação (9 UD)	- («... sentir que tinha estado a fazer o sermão para os peixes... ver alunos desmotivados...» José Sales)
	1.1.5. Miúdos agitados (9UD)	- («... bem há dias em que é um pandemónio... e não há literalmente nada a fazer... sabe que mais? Dou-lhes espaço, paciência...» Rui Cruz)
	1.1.6. Que professores para estes miúdos? (9 UD)	- (« nós temos pena...eu não fui capaz... e já me passaram pela mão muitos adolescentes que andam desviados, droga e outras coisas... e não ser capaz de os tirar de lá...» Lília Fontes)
	1.1.7. A sala de professores (8UD)	- («... sentia-me muito bem na sala de aula... fora, na sala dos professores era entrar pousar o livro de ponto e pegar no próximo, sair... uma tristeza, não é? Fica-se de lado, triste, fora de casa, sem nada» Luana Carris) - (« tinham já cadeiras marcadas e tudo... eram donas da sala...» João Silva )



1.2.1. Reações abruptas (11 UD)	- («Quando o saco chega ao fim... Pff... pff... vejo-me a ser antipática e... depois acho que está mal tudo e todos. Por exemplo vou a qualquer lado para ser atendida e...se são mal educados e tratarem toda a gente por tu, então aí descarrego, dou logo um chá...!» Sara Gouveia);
1.2.2. Surpresa e impreparação (9 UD)	- («...a perder as estribeiras?... já, já e porquê?... Era uma situação que eu não sabia como gerir-la...» Saul Torres); - («...e nem lhe dei hipótese de responder, de tal forma fiquei irritado (palavra dita com força...» José O.); - («uma pessoa sente que é impotente, sente-se incapaz...» Afonso Alves)
1.2.3. Recriminação pelos pares (8 UD)	- («... mandam bocas, acerca do nosso modo de ser e de dar aulas...» Rui Cruz)
1.3.1. Auto recriminação (11 UD)	- («Passo a dar-me mal com as pessoas... às vezes, sabe?...» Afonso Alves) - («a pensar... se aquilo teria sido contra mim... se teria sido por mim... se teria sido deles... fica-se baralhado...» Afonso Alves) - («Até sente a gente vergonha, foi horrível este ano foi um ano muito, muito difícil mesmo, aquelas invejas, aquelas... ir buscar os podres todos!... não tem nada a ver, é uma vergonha...!» Luana Carris)
1.3.2. A culpa (5UD)	- («eu saí, abri a porta, ele escondeu-se... e eu (gritando) " que é que estás aqui a fazer?"» João Silva) - («dá-me volta ao estômago... ter sido injusto na avaliação...» Martim Queijo) - («o melhor é a gente ficar calada, eu já aprendi isso...» Sara Gouveia);

0.1.1. "Indisciplina" com 13 unidades de texto, expõe a «falta de disciplina, a rebelião» em que usam métodos não ortodoxos («dou uns puxões de orelhas!... são muito importantes» Franco R.) mantendo que «legalmente, não podemos fazer nada a esse respeito» (Franco R.) mas que a realidade «aquele sétimo, oitavo anc, são anos! e até ao nono, complicados, não é?» (Martim Queijo) são os grupos que exigem um sentido de liderança mais necessária e difícil, o que resulta pouco eficaz, principalmente se há «...instabilidade familiar, a ausência do pai, nomeadamente, também se revelam instáveis, e transformam...que revertem o contexto da educação» (Josué Orta), cujas atitudes a assumir lhes deixa sentimentos de ineficácia, incompetência e exaustão.

1.1.2. "Arrogância" com 12 unidades de texto de situações ligadas aos alunos, deixam os professores («a pensar... se aquilo teria sido contra mim... se teria sido por mim... se teria sido deles...fica-se baralhado...» Afonso Alves) com memórias de comportamentos inadequados para resolver situações graves («e ele rasga o teste... todos estavam a perceber que eu estava a ver! E... fiquei sem fala!... Ainda hoje não sou capaz de explicar porquê.» Inês Gil) para o que nunca se sentem preparados.

1.1.3. "Violência" com 10 unidades de texto, de professores absorvidos por emoções muito negativas numa alusão ao contexto de violência («são duras! tava à frente de trinta alunos, não é?...sempre se é um homem que é batido por um miúdo... um soco que se fica com ele e pronto!» Martim Queijo) e ao significado que essa violência tem para o próprio («fui socado e pronto...depois foi aquela situação de tristeza interior, até de angústia...» Martim Queijo), nomeadamente em situação de gestual de insulto («e ele lá do fundo levanta-me o dedo (maior)... não fiz nada, mas nem por isso deixo

de me ver perturbada...» Ana Sá) com revolta e vergonha decorrentes de violência física e oral, assumindo que têm comportamentos, mais como resposta à provocação («sim, nunca mais o esqueço!» Ana Sá) do que de ação educativa e formadora.

1.1.4. "Desmotivação" emergente de 9 unidades de texto, mostram professores irritados, algo incompetentes («sentir que tinha estado a fazer o sermão para os peixes... ver alunos desmotivados...» José Sales) o que constrói um tipo de gratificação ambivalente, perturbadora, aludindo ao desgaste e à impotência («uma pessoa sente que é impotente, sente-se incapaz...» Afonso Alves), redutora do seu empowerment.

0.0.5. "Miúdos Agitados, Impossíveis" com 9 unidades de texto, revela um clima entre o desinteresse e o facilitismo («é grave, mas eu nem a levei ao Executivo! já sabia o que se ia passar... a desculpa que dariam: "ele precisa de apoio blá blá"... e eu mudei de agrupamento e também estou a ver como é...» Rita Lago), que ao ser legitimado pelo sistema escolar e pelas políticas educativas, os legitima a aceitar a perceção de que o seu comportamento não foi nem "inocente" nem pedagógico («já, já perdi as estribeiras... assim uma coisa muito brusca, algo que me acontece» Afonso Alves), porque não sendo inocentes, são também vítimas do contexto, em que têm que viver.

0.0.6. "Que Professor para estes alunos?" com 9 unidades de texto, acerca das políticas da escola, revelam relações de conflito numa tônica de perturbação sub-reptícia, nunca debatidas em espaço próprio («agora esta política dos agrupamentos, com novas práticas das avaliações, que é de um stress!! é cada um por si ou então os grupinhos...» Luana Carris) acentuando a sensação de desinvestimento profissional, seja pela desmotivação dos alunos («não há como esconder, há uma falta de valores, eles não querem saber, é necessário um esforço, e... para pouco mais que quase nada» João Silva) e pela sensação de mal-estar («...sinto-me mal, mas este... não querer nada com os livros é generalizado» Maria Ramos) mas sem encontrarem um tipo de atitude adequada para a questão, pelo menos para ser desenvolvida a nível individual.

0.0.7. "A Sala de Professores" emergente de 8 unidades de texto, onde é mais perceptível a postura e a atitude tomadas para com os pares («Temos que ser muito cautelosos, há gente para tudo... ninguém gosta de parecer incompetente perante os outros colegas» Rui Cruz) fora das salas de aula, numa atitude de auto proteção.

Os segundo e terceiro ramos/categorias, expressam reações de evitamento.

0.1. "Alterações Relacionais e Racionais" com 28 componentes discursivas, gerando 3 subcategorias, apresentam comportamentos alterados em interações relacionais, até com pessoas estranhas («...se são mal educados e trataram toda a gente por tu, então al descarrego, dou logo um chá...!» Sara Gouveia); ou outras situações («sei lá... eu bem não quero mas ainda antontem passei-me com o tipo lá na biblioteca, não é?... eu bem sei que aqui não há inocentes... isto uma coisa puxa a outra... e descambamos...» Josué O.) que são potencializadas pelo contexto da escola, ancorada ao seu campo de trabalho, mas construtora de um professor, como variável perturbadora de contexto.

0.1.1. "Reações abruptas" emergente de 11 unidades de texto de professores que se desconhecem nas suas próprias ações, perante os conflitos com os pares («...a perder as estribeiras?... já, já e porquê?... Era uma situação que eu não sabia como geri-la...» Saul Torres) exteriorizando um nível de agressividade, que até aos próprios assusta. Pode acontecer de forma inusitada, de repente, seja com os pares («bem eu passei-me completamente... eu chamei-lhe de tudo e mais alguma coisa, desde lhe agarrar na camisola... enfim... foi uma coisa muito agressiva» Sara Gouveia) seja com alunos («...e nem lhe dei hipótese de responder, de tal forma fiquei irritado» João Silva), e que revela a impreparação para enfrentar situações negativas repentinas.

1.2.2. "Surpresa e impreparação" com 9 unidades de texto, revela a percepção de que quando estão sob o efeito de emoções negativas («a tendência é também é para... (risos soltos, risos...) no nosso silêncio fazemos um pequeno insulto (à classe política, ao Ministério ou Direção)» Ana Sá), e em situações extremas podem usar pessoas, objetos e situações como alvo da sua fúria, da raiva («Quando o saco chega ao fim... Pff... Pff...se calhar às vezes vejo-me a ser antipática (...) fico irritada, e qualquer coisa expludo...!» Sara Gouveia) revelador de maior envolvimento emocional de que racional, mas de qualquer forma não inocente na sua consciência.

1.2.3. "Recriminação pelos pares" de 8 unidades de texto, apresentam os conflitos interpares, na avaliação das suas disciplinas, distinguindo áreas científicas "olhadas" como menos importantes («...mas a educação musical, se o aluno tiver negativa oh tal... "a tua disciplina não sei quê"... levanta lá a tua", tá a ver?» Luana Carris), e também na avaliação docente («na avaliação da colega, houve sempre conflito, que depois, se repercutiu pelo período todo... agora é impossível transpor e catapultou toda a vivência seguinte...» Saul Torres), revelando um conflito entre a ética e a deturpação de significado entre o poder e o saber.

1.3. "Reações de Instabilidade, Absorção" emergente de 16 unidades de texto, gerando as 2 últimas subcategorias, apresentando fatores de

instabilidade e de absorção por emoções negativas, como a impaciência, ou irritabilidade, que podem construir a postura conflituosa, que Vieira e Relvas (2003) encontraram, e que perturba – também em profundidade e extensão – aquilo que significa, o etos da escola.

1.3.1. "Autorrecriminação" com 11 unidades de texto, dizendo respeito de alguma forma, a como aprenderam a não conflitar com os pares, não criticando ou não impondo a sua opinião («o melhor é a gente ficar calada, eu já aprendi isso...» Sara Gouveia) e omitem-se como forma de atuação acautelada, defendendo a perspetiva de "manter um bom" clima sociorrelacional da escola.

1.3.2. A "culpa" com 5 unidades de texto, de instabilidade emocional («eu saí, abri a porta, ele escondeu-se... e eu (gritando) "que é que estás aqui a fazer?... eu depois fiquei...!» João Silva) e autorrecriminação («bem, eu nem sabia que a avaliação dos colegas ia dar esta confusão... ela não se saiu bem e eu pior ainda» Lia Marques), em situações surpresa («eles já estavam irrequietos e depois ainda foi pior!...e a culpa foi minha...» Inês Gil) em que a noção de repreensão é mal conduzida.

Aos professores coloca-se em essência, a gestão de conflitos interiores, não exatamente pela sua capacidade em sê-lo (professor), como detentor e transmissor de conhecimentos, nem pela aplicação dos dispositivos enquanto objetos de trabalho, desde os manuais até à implementação metodológica de avaliação, (Caria, 2000; Correia & Matos, 2001; Veiga-Branco, 2004, 2007) mas sim e sobretudo pelos contextos problemáticos em que vivem, e aos quais não conseguem resgatar-se completamente.

## Conclusões

Partiu-se da questão: como se constrói a sua autoconsciência comportamental? Concluiu-se que a percepção da autoconsciência se constrói num conjunto de "Alterações Relacionais e Racionais", partindo e refletindo-se, nos contextos de pares e discentes, em que se veem a desconhecer os seus próprios comportamentos porque são muito mais em resposta a um estímulo negativo (alunos, pares, Ministério, Direção) provocatório do que a construção de uma atitude identitária de educador e formador em consciência. E por fim, resta expressar, que deste facto assumem a responsabilidade – vista nos discursos como "culpa" – o que faz emergir os contornos de uma autopercepção, em que a sua intervenção não é de facto inocente, e é sempre contabilizada, havendo sempre consequências: para si mesmo, para os pares e para o aluno e seus responsáveis educativos, e sobretudo para a noção conceptual do que é "o estado da arte" da educação.

### Referências bibliográficas

- Archangelo, A. (2005). O «Estar com» o Outro como Condição Necessária para o trabalho Docente. In A. M. Martins, Sousa, C. P., L. A. Pardal (Orgs.), *Congresso Internacional Educação e Trabalho: Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais*. Departamento das Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Baptista Seco, G. M. (2002). *A Satisfação dos Professores. Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: ASA Editores II.
- Bisquerri A. R. (2000). *Educación Emocional e Bien-estar*. Barcelona: Praxis.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Ed.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Cardoso, M., & Araújo, A. (2000). "Stress na Profissão Docente: Prevalência e Factores de Risco". Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional. Póvoa do Varzim.
- Caria, T. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores. O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90*. Lisboa: Calouste Gulbenkian/FCT.
- Correia, J. A. (2000). As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos. *Cadernos Pedagógicos*, 48. Porto: ASA.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: ASA.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Temas e debates.
- Dias, P. & Osório, A. (2008). *Ambientes Educativos Emergentes*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Estevão, C. V. (2012). *Políticas e Valores em Educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Ferreira, M. P. M. (2009). O professor do ensino superior na era da globalização. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 50(5).
- Glaser, B; Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o Bem Estar Docente. Uma Lição de Síntese*. Porto: ASA.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de identidades Profissionais Docentes*. Temas de Investigação, 20. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, J. A. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e*

*Problemas de Ensinagem*. Coimbra: Quarteto.

- Rosário, R., Machado, M., Araújo, O., Oliveira, C., Braga, F., & Martins, C. (2009). Estratégias Pedagógicas facilitadoras do processo de Construção pessoal e da identidade profissional dos estudantes de enfermagem. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5112-5120). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga-Branco, M. A. (2010). Inteligência emocional em contexto educativo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD. Ano XXII. 1(5). Badajoz: Infad de Psicologia.
- Veiga-Branco, M. A. (2007). Competência Emocional em Professores. In A. Candeias & A. L. Almeida (Orgs.), *A Inteligência Humana: Investigações e Aplicações* (pp. 361-379). Coimbra: Quarteto.
- Veiga-Branco, A. (2004). *Auto-Motivação*. Coimbra: Quarteto.
- Veiga-Branco, A. (2004). *Competência Emocional em Professores*. Coimbra: Quarteto
- Vieira, C. R., & Relvas A. P. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor, Escola e Família*. Coimbra: Quarteto.