

Parte III: Condição de Construção implementação, envolvimento e Avaliação	7.1. A escola passou a ter atividade ou funcionamento diferente após a contratualização da autonomia? Se sim, pode por favor exemplificar.	1
	7.2. Refira se as competências atribuídas pelo CA se têm revelado suficientes para atingir as metas negociadas. Refira algumas e justifique.	3
	7.3. Em sua opinião, considera que o CA tem tido efeitos no PE e nos sucessivos Planos de Atividades da Escola? Se sim, de que forma? Se não porquê?	2, 5
	8. Refira também se, em sua opinião, os parceiros educativos como a Autarquia, a Associação de Pais, Empresas, Associações Locais ou outros tiveram intervenção no desenvolvimento das políticas educativas da Escola/Agrupamento, após a contratualização.	3, 5, 6
	8.2. Refira se têm sido mobilizados novos recursos do meio envolvente a coberto de parcerias, protocolos ou outros. E se sim, quais?	3
	9.1. Refira se, em sua opinião, o CA tem tido muita ou pouca influência no grau de participação e empenho dos professores, funcionários, dos pais, ou mesmo alunos, ao longo dos últimos três anos. Se sim, que tipo de influência? Se não porquê?	2
	9.2. Parece-lhe estarem a verificar-se dinâmicas coletivas ao nível da participação ou outras, impulsionadas pelo CA?	1
	10. Ao longo do tempo de funcionamento do CA tem-se sentido ou não os efeitos da avaliação interna? Têm sido redefinidos percursos, processos? Que evidência nos pode dar do que refere.	2, 3, 4
	11. E a avaliação externa? Dê a sua opinião acerca de como se tem processado. Têm emitido recomendações? Reconheceram, alguma vez, eficácia no desenvolvimento do CA?	2, 3, 4
	12. Foram criadas na escola novas funcionalidades como uma sala de estudo e um espaço complementar à biblioteca. Explique qual foi a influência do CA para a sua consecução?	3
	Parte IV: Condição de Produtos obtidos, monitorização manutenção dos resultados	13. Em sua opinião o Projeto Educativo desenvolveu-se de acordo com os espaços de autonomia que foram concedidos pelo Contrato?
14. Como caracteriza a participação dos alunos e do pessoal não docente nas estruturas da escola/agrupamento. E na promoção de atividades?		3
15. Parece-lhe que se devia ter ido mais longe na obtenção de competências com o CA? Ou corresponde ao desejado?		2, 5
16. O CA terá de alguma forma afetado a generalidade dos membros da comunidade educativa? Se sim de que forma? Se não porquê?		1
17. Com base em resultados de estudo prévio parece-nos que algumas das competências reconhecidas à escola com implicações no desenvolvimento de currículos, ainda estão aquém da sua concretização. Procure explicar a que se deve esta situação ou porque não se foi mais além.		3
18. Vai ou não propor, a quem de direito, o aprofundamento da autonomia contratualizada no fim deste CA? Ou antes a não renovação? Por favor justifique a sua resposta.		1
19.1 De que forma lhe parece que o CA influenciou na obtenção de melhores resultados pelos alunos. Que evidências tem do referido?		2
19.2. Refira uma mais-valia trazida pelo CA que permita considerar que a Escola/Agrupamento melhorou qualitativamente.		1
1. Para o cumprimento de algumas metas não parece que o CA tenha tido qualquer influência, como por exemplo no abandono escolar. Concorda ou não com esta ideia.		3
21. Parece que os objetivos operacionais para os resultados dos alunos foram facilmente alcançados. Concorda ou não com esta ideia? Acha que se vão conseguir manter?		2
22. Pela análise já efetuada, parece que os alunos não se entusiasmarão muito para frequentar algumas atividades extracurriculares (como as de ciências experimentais). Encontra explicação.		3
23.1. Há quem considere que os CA acentuaram os mecanismos de controlo. Concorda ou discorda? E como isso se sentiu na sua Escola/Agrupamento?		2
23.2. Dê a sua opinião acerca da adequação dos mecanismos de avaliação e controlo que foram implementados (internos e externos).		2, 3, 4
24. Face aos relatórios, por vezes, fica-se com a ideia de que os pais e encarregados de educação ainda participam pouco na vida da escola. Também lhe parece?		3, 5
25. Parece-lhe ou não que ao fim de quatro anos se criou uma identidade própria e diferenciadora desta Escola/Agrupamento? Se sim, qual é essa identidade? Considera-a de carácter inovador? Porquê?		1
26. Estando o CA quase a chegar ao seu termo, dê-nos a sua opinião acerca dos resultados obtidos, em função das aspirações iniciais. Que acha que pensam os Pais? E os alunos? E os funcionários? E os professores?		1
27. Procure dar-nos a opinião da entidade ou órgão que representa acerca dos resultados obtidos com o CA.		1

Destinatários da pergunta:

1-2- Profissionais da escola/agrupamento; 3-Directora e Presidente do Conselho Geral; 4- Presidente da CAL; 5-Presidente da Associação de Pais; 6-Representante da Autarquia;

## Do Estado (não) Educador aos Agentes Educativos Gestores de Emoções

Maria Augusta Veiga Branco

Maria Isabel Ribeiro

Celeste Antão

Instituto Politécnico de Bragança

### Introdução

Os transformismos que o contexto escolar vem vivendo, colocam também todos os seus recursos e atores na mesma onda de mudança (Caria, 2000; Lopes, 2003, Dias & Osório, 2008; Estêvão 2012). Sem retirar a necessária importância e notória ascendência que a educação viveu, o facto é que se veio assistindo a alguns contornos menos felizes, nomeadamente, tomando os professores como o elemento mais fortemente arrastado no turbilhão de mudança (Cardoso, Araújo, 2000; Correia, Matos, 2001), ao ponto de «*experimentarem a profissão como "permanentemente deficitária" pela enormidade e variedade de funções atribuídas*» (Estêvão, 2012: 148), deixando claro algumas paisagens de angústia, stress, solidão e incompreensão por parte destes profissionais. Todavia a escola precisa manter-se. Após as apostas nos paradigmas de desenvolvimento puerocêntrico, e a evidente reformulação do estatuto do aluno, no compromisso com o conceito de *blended learning* (Lencastre, Monteiro, 2011) inerente ao Processo Bolonha (Dias & Osório, 2008), os anos 10 deste século, encontram os professores em sentimentos controversos: por um lado, porque parecem cada vez exigir mais e melhores estratégias de gestão dos seus afetos (Veiga-Branco, 2007), relativamente a si e aos outros; por outro porque assumem a percepção de «*maior irrelevância e até incompetência do Estado em intervir em determinados domínios sociais*» (Estêvão, 2012: 147), o que aumenta o seu sentido de desproteção e distanciamento.

A atual ideologia educativa (Ferreira, 2009) e portanto a escola, como espaço de ensinar e aprender, organiza-se muito mais em torno da noção de disciplinas com conteúdos (pré-determinados) a transmitir, do que em torno da noção de professor que ensina os seus saberes, aprendidos, refletidos (Rosário, 2009) e construídos nas experiências (Veiga-Branco, 2010). Cada vez é mais evidente, o professor como o transmissor de alguma coisa (como tarefa), deste ou daquele conteúdo, conforme esta ou aquela reforma (Correia; Matos, 2001), por oposição à ideia de professor de algo (no sentido de área ou obra) ou de alguém (no sentido de obra humana), com uma noção abrangente e responsável de ser uma entidade envolvente e desenvolvvente de seres humanos. A noção da interação educativa, que se reduz em função das diretrizes normativas, sem os princípios éticos e políticos decorrentes da justiça social que Estêvão (2012: 160) defende, é concomitante, à noção redutora de competência pedagógica, em função dessa estruturação educativa de desenvolvimento.

O poder regulador do Estado, representado pelas instituições que regulam a Educação, tem sido muito mais percecionado como uma amálgama de exercícios de

prática pedagógica, que não raro entra em contradição com os objetivos enunciados para a educação, do que uma orientação normativa de pistas seguras para a ação educativa. As pressões públicas relativamente ao estado atual da educação, não são acontecimentos isolados, estão frequentemente enquadradas em contextos paralelos mais amplos, em outras dimensões da vida social e política. Na verdade, as questões que se colocam à educação, são também o reflexo e uma parcela consequente do todo o contexto sociopolítico da sociedade atual, no seu global, já que «o Estado além de se ter confrontado com a erosão da sua base financeira [cada vez mais evidente] confrontou-se com a pulverização de mecanismos estruturais de estruturação, quer da oferta quer da procura da educação» (Correia, 2001:28), que modificou em causas e consequências as perspetivas do campo educativo, e dos educadores.

A partir dos anos 90, «as políticas e os discursos oficiais sobre a educação, estruturaram-se em torno de uma conceção estadocêntrica» (Correia 2000: 19) e foi sendo cultivada de forma mais ou menos expressa, a ideia de intervenção protetora e reguladora ao nível do campo pedagógico, «onde a questão educativa se define a partir dos tempos e dos tempos de uma intervenção homogenizante do Estado» (Correia 2000: 19) operando, gerindo de forma muito próxima e específica, as ações implícitas ao processo ensino-aprendizagem, «que determinava tanto a ação didática dos professores como a ministração do seu trabalho» (Correia, 2000: 19).

Tendo em conta este contexto, o presente estudo, pretende ser um contributo de análise e compreensão da atual dinâmica organizacional e de interação pessoal entre os professores, e entre estes e os contextos, apresentando um exercício não só de desocultação da instrução da identidade do professor e da organização do seu campo de trabalho como também das estratégias que encontra, para fazer face aos seus quotidianos.

Partindo destes pressupostos, consideram-se os seguintes objetivos:

Conhecer a perceção dos professores, relativamente à atual da política educativa; conhecer quais as novas competências necessárias, emergentes do contexto relacional profissional; Identificar o sentido e a pertinência da necessidade de gestão de emoções; Identificar as variáveis de contexto construtoras desta competência, e em que situações é aplicável.

## Metodologia

Partindo das reflexões apresentadas e considerando os Objetivos definidos, estruturou-se um estudo de carácter qualitativo (Coutinho, 2011), com base de referência "grounded theory" não só para «desenvolver teoria a partir dos dados sistematicamente recolhidos e analisados», mas também porque parece ser a metodologia ideal para termos descrever e explicar os «fenómenos inseridos em contextos...» (Coutinho, 2011), no é o atual mundo inter-relacional dos professores.

A amostra (Tabela1) do tipo intencional - com a intenção de dar consecução aos objetivos - pretendeu ser representativa das perceções das experiências emocionais, nos contextos micro e macro dos quotidianos dos professores. A amostra do tipo "bola de neve", foi selecionada a partir das respostas, num estudo prévio quantitativo - em que

foi usada a Escala Veiga de Competência Emocional (EVCE) - tendo sido contactados para participar nesta pesquisa qualitativa, (de entre os que tinham assinalado "Sim" para a entrevista no primeiro estudo) os que apresentaram frequências maiores e menores nos fatores emergentes da Análise Fatorial. Esta dispersão teve a intenção de identificar a maior variabilidade possível: os professores cujas vivências nos permitissem aceder à heterogeneidade da experiência emocional, questão essencial a ser investigada. 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 mais relacionadas com as Ciências Exatas, cuja experiência na docência é entre 10 anos ou mais (8 sujeitos) e de 5 a 10 anos (10 sujeitos).

Tabela 1. Distribuição e Caracterização da Amostra Intencional

NOME*	Anos		FORMAÇÃO
	Idade	Tempo na Docência	
Nuno Mota	46	20	Mecanotecnica; Arquitetura
Luana Carris	41	20	Comum, Social
Martim Queijo	32	8	Bioquímica
Rui Cruz	29	6	Biologia
Saul Torres	39	10	Português-Latim e Grego
Afonso Alves	37	11	Ensino Básico: V/Música
Lia Marques	30	6	EB 1º Ciclo, v; Ed. Física
Lília Fontes	53	23	Filosofia
Franco Ródão	26	2	EB 2º Ciclo V/ Educação Física,
Hugo Pais	27	3	Engenharia Agrícola
Sara Gouveia	29	6	Português-Francês
João Silva	31	6	LLM: Inglês-Alemão,
José Sales	44	17	Educação Física
Maria Ramos	30	14	Biologia
Inês Gil	47	24	Sociologia Economia,
Ana Sá	33	8	Informática,
Rita Lago	30	7	LL Clássicas e Ling. Portuguesa
Josué Orta	37	5	Direito

\* - Todos os nomes (próprios e apelidos) são fictícios (amostra com identidade protegida)

Instrumento de Recolha de Dados: Guião de entrevista semiestruturada, para entrevistas de profundidade, para aceder às perceções que estes professores tinham dos seus contextos e constrangimentos experienciados. 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, 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.

O Método de Análise: processo de codificação e análise dos dados (NUD\*IST 4), aos dispositivos discursivos, sobre as respostas gravadas durante as entrevistas. Onde foram emergindo as categorias sistematicamente encontradas, refinadas e definidas ao longo de todo o processo de 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**

Desta análise, emergiu uma árvore categorial (Tabela 2) com três gerações de categorias relativas ao campo de trabalho: A categoria em estudo, que aparece forma dominante, em 178 componentes discursivas, é a necessária "Gestão de Emoções", e gera nos contextos da escola – numa segunda e terceira gerações - ao nível micro e macro, três subcategorias, tendo sido gerado em cada uma delas um conjunto de 2 a 3 subcategorias, conforme a seguir se apresentam.

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

Categorias		Exemplos de Unidades Discursivas (ud) em cada Categoria de 3ª geração
1. Gestão de Emoções (178 ud)	1.1. Gestão de Emoções (61 ud)	1.1.1. Gestão de emoções em mim (33 ud) - («... irrita-me ver o aluno perder oportunidades... mexe comigo!» José Sales) - («... bem eu é que me ria se o Ministro tivesse que fazer todos os dias Bragança-Freixo... tá a ver, não é?») Rita Lago)
		1.1.2. Gestão de emoções em grupos (28 ud) - («com os colegas é difícil, é difícil...» José Sales) - («a nossa situação é uma tristeza... é angústia, é isso... uma angústia... e a recalcar...» Afonso Alves)
	1.2. Turbulências (60 ud)	1.2.1. Uma caldeira chamada escola (23 ud) - («... pior do que tudo é aquelas panelinhas... os compadrios...» Luana Carris); - («saí da escola com sentimentos desagradáveis, fiquei ansioso... incomodado... fiquei... fico agitado» Hugo Pais)
		1.2.2. Uma identidade (19ud) - («Sinto-me mal, sinto-me muito mal, obviamente, mas também não marco o meu ponto de vista, permaneço em silêncio...» João Silva); - («somos a classe mais reles...» Sara Gouveia)
		1.2.3. De Casa às Costas (18ud) - («os quilómetros isso... (encolher ombros) mas, eles p'ra Miranda, era dia sim, dia sim, todos os dias havia carros (acidentados) de professores na estrada... as oficinas devem ter um contrato com o Ministério, só pode!» Franco Ródão)
	1.3. Desmotiváveis (57 ud)	1.3.1. Ninguém é perfeito (24 ud) - («Diferenças? Muitas... Há escolas que gostamos das salas de professores, dos colegas, mas detestamos os alunos; noutras adoramos os alunos e detestamos a sala dos professores, noutras detestamos os colegas e os alunos e há infelizmente a meu ver, poucas escolas em que gostamos de estar lá...» Rui Cruz).
		1.3.2. O ministério, sindicatos (24 ud) - («olhe por tudo! são arrogantes, prepotentes, incompetentes e não nos ligam nenhuma... nada mesmo, nada nada... quem é professor nesta terra tem que sentir-se muito mal, muito injustiçado, triste e descontente...» Luana Carris)
		1.3.3. A situação é confusa (9 ud) - («para mim não há nada que pague estar com a turma... vale a pena tudo: as viagens, os atorrrecimentos, o cansaço... tudo!... apesar de a figura do professor ser injustamente... a culpa de tudo o que vai mal no ensino... de sermos constantemente ignorados!... até pelo Ministério...» Rita Lago)

**1.1.- Gestão de Emoções (GE)** – Esta categoria descritiva, com 61 unidades de texto, revela como esta Competência Emocional é aqui maioritariamente construída («a toc a hora, gerir as emoções... essencialmente... é gerir-nos!» Inês Gil), através da manipulação pelas emoções negativas, já que as gerações categoriais emergentes, apresentam um preocupação dominante e absorvente para com as formas como as suas vivências se relacionam com os seus estados "conturbados emocionais", em que aparecem palavras (com as respetivas contagens decrescentes) como: «injustiça» (61); «instabilidade» (61); «irritação» (59); «sentimento de impotência» (41); «tristeza» (38) e «tristeza de morte» (33); «medo» (33) e «angústia» (33); «desprezo» (24); «vergonha» (22); «raiva» (19); «vontade de morrer» (5); «vontade de insultar» (4). A Gestão de Emoções – é a categoria dominante com 51 unidades discursivas em torno da questão da necessidade premente de conseguir gerir as perturbações, seja o que a amostra entende pelo "nosso mundo interior" (Afonso Alves), seja pelas relações com pares e restantes atores do campo educativo.

**- 1.1.1. "Gestão de Emoções em mim"** emerge de 33 unidades discursivas e expõe um grupo que se deixa influenciar pelas suas emoções, e sente que é dependente delas para elaborar as suas apreciações aos contextos e para se comportar uma vez integrados neles. Nestes estados, gerir as reações emocionais, significa em termos práticos, viver as emoções sem oposição racional, apenas deixar-se arrastar por elas («...muita pressão muita confusão... angústia», Saul Torres) seja dentro ou fora da escola, mas colocando este como fulcro do processo para o qual não têm resposta racional optativa: («saí da escola com sentimentos desagradáveis, fiquei ansioso... incomodado... fiquei... fico agitado... sei lá, nem respirava sequer...» Hugo Pais); e que em posições extremadas, quando viver situações depressivas, acabam por render-se ao contexto, por isolar-se, mas num isolamento por opção, sem objetivo definido («isolo-me agora mais do que aos 25 anos... fico nesto isolamento» João Silva) e apenas sentirem que não têm paciência para nada («e chegou o meu marido, nem filho, nem irmã, nada...» Sara Gouveia) sem se conseguirem confrontar com as problemáticas a nível macro, nomeadamente, como o Ministério tem regulamentado as suas carreiras («não... não!... isto é essencialmente mau trabalho do Ministério, péssimo trabalho do Ministério» Franco Ródão), quer a nível micro, de relação («...pior do que tudo é aquelas panelinhas... os compadrios e outras tretas...» Luana Carris) com os Conselhos Diretivos, sem conseguirem concentrar em nenhuma atividade, o que vem corroborar a percepção de «maior irrelevância e até incompetência do Estado em intervir em determinados domínios sociais», defendido por Estêvão (2012: 147), o que aumenta o seu sentido de desproteção e distanciamento.

**- 1.1.2. "Gestão de Emoções em Grupos"** apresenta através de 28 unidades de texto, os espaços de relação entre os diversos atores da escola, dos alunos aos colegas, sendo no entanto notório, como os professores percebem os seus pares e como eles mesmos desconstróem a sua imagem identitária («...há problemas graves de comportamento. Desde um professor... um colega me insultar por exemplo, chamar-me nomes... a ser ameaçado de morte por um aluno por exemplo, já aconteceu! Já aconteceu duas vezes isso dentro da escola» Afonso Alves) deixando claro que «...às vezes os colegas não são os melhores... eu... nós somos uma classe reles, de invejas, de...» (Sara Gouveia) o que conflui na relação interpares («...os problemas essenciais são os desrespeitos que há dos professores... entre

, e... das más práticas e das más atitudes... as pessoas não se enxergam...» Lília Fontes), a forma relacional desgastante a nível emocional.

**1.2 “Turbulências”** é a categoria descritiva emergente em 60 componentes discursivas, que apresenta a paisagem quase sempre omissa da vida dos professores, a componente da escola que não é vivida exatamente no espaço escola, mas é dela tributário.

**- 1.2.1. “Uma Caldeira chamada Escola”**, apresenta em 23 unidades discursivas, as situações perturbadoras do raciocínio, desencadeadas pelas turbulências e intervenções dos próprios alunos («...vai-se com a aula preparada e depois é escangalhada, leva o professor a sentir-se desesperado...» Afonso Alves) e pelo seu desinteresse («...irrita e ver um aluno que perde uma oportunidade... mexe comigo!» José Sales) factos sentidos como perturbadores para a sua ação didática e pedagógica. Além destas, há situações necessárias deslocações («é pá! aquilo é! E com o gelo!? a encosta é geadeira... um pouco de vida diário, diário...» João Silva) que não estão em causa as distâncias mas as condições em que se efetuam, e que dizem respeito a contextos específicos micro, que em não entender o Ministério da Educação não conhece nem entende («os quilómetros isso... recolher de ombros) mas, eles p’ra Miranda, era dia sim, dia sim, todos os dias havia erros (acidentados) de professores na estrada... as oficinas devem ter um contrato com o ministério, só pode!» Franco Ródão) ao ponto desta situação desencadear tipos de humor específicos, desde o cínico («eu estou à vontade... daqui a Timor é...22 horas de voos» José Orta) ao sarcástico («...bem eu é que me ria se o Ministro tivesse que fazer todos os dias Bragança-Freixo...tá a ver, não é?!» Rita Lago), onde a avaliação docente também se integra («a mim foi destacada uma “antiga” amiga para me avaliar... e deixou de ser» Lia Marques) para poderem relacionar-se emocionalmente com a sua situação contextual.

**- 1.2.2. “Uma Identidade”**, resgata em 19 extensas componentes discursivas, sentimento mais ou menos sofrido da percepção de ser professor, percebendo que («a escola sem ter o aluno, é muito vazio, colocando o aluno há um preenchimento. É a visão que tenho da escola.» José Sales). Assumem o seu nível de gratificação, centralizado no amor à camisola como se costuma dizer...» (Nuno Mota) o que de novo os situa na relação com os alunos («a vertente dos alunos, que faz com que um professor seja professor, e lhe dá gozo... é a minha realização pessoal e isso é-o sem dúvida» Saul Torres) corroborando a ideia de que «...de forma absolutamente inequívoca sem qualquer discussão possível pesar de muito desgaste... muito sacrifício pessoal, muito trabalho, é de facto para mim extraordinariamente gratificante» Lília Fontes). Mas há aqui a revelação de uma contraposição entre a clara satisfação-insatisfação: («apesar da crescente indisciplina dos alunos, para mim não há nada que pague estar numa sala com a turma...vale a pena tudo: as viagens, os aborrecimentos, o cansaço, as avaliações, a tolice dos agrupamentos... Jdó!...» Rita Lago) seja a nível micro ou macro, seja a nível da aplicação das suas energias nos momentos de entrega. Mesmo num mundo adverso e desmotivador («Apesar de o reconhecimento por parte da sociedade ser quase nulo, tal como pelos colegas que nos valiam...de financeiramente não ser apelativa, visto que a maior parte está deslocada da sua área de residência e na prática ter de pagar duas casas... e... apesar de termos perdido... - ou de terem criado mecanismos que a foram diluindo - a nossa autoridade, pesar de o ministério da educação não nos ouvir e fazer e mudar e reformular tudo o que

lhe apetece sem ouvir quem está no terreno, nas escolas, nas salas de aula...» Rita Lago) reafirmam o que há 10 anos atrás se assumia em Correia e Matos (2001) relativamente à múltiplas decisões aplicadas, e pelo que apesar de tudo, ou exatamente por isto, aprender a motivar-se num sentimento de gratificação (re)forçado, num amálgama de emoções que deixa perceber essa forma assumida em Estêvão de «*experienciarem a profissão com “permanentemente deficitária”*» (Estêvão, 2012: 148), mas sobretudo pelas referências de antítese com os poderes macro.

**- 1.2.3. “De Casa às Costas”**, a terceira insere 18 unidades de texto, para expressar a imensa dificuldade das mobilidades assumida («... é um andar de casa às costas, não é?...» Lia Marques), em cada nova colocação («... chegar lá, andar a saber de casa, e nada de jeito... um quarto, com casa de banho, se houver, quando não tem que ser partilhado... é que eu tenho casa para governar...» Inês Gil), e o quanto este afastamento é perturbador («uma pessoa adapta-se ao outro ambiente... quer dizer, nem se chega completamente a adaptar, porque é uma ansiedade... estar sempre a esperar pela 6ª feira» Lia Marques) e inadaptativo à sua ação docente. Centralizam-se na permanente incorreção das colocações («quanto se gasta em carros e gasolina... quanta gasolina gatinha p’ra nada! Dava para endireitar as escolas e apetrechá-las de material p’rós miúdos e tudo...» Rui Cruz), para acusar o poder central.

**1.3. “Desmotivações”**, com 57 unidades de texto, expõe um campo de trabalho desde as políticas de regulamentação para a sua carreira até às colocações – em que emerge apenas o sentimento de injustiça («isto não se explica... nas avaliações é tanta a injustiça, a mediocridade dos colegas a avaliar, a mediania, a arrogância...» José Orta), a insegurança social e pessoal («para onde vou, eu nem sei se vou! Já viu?...» João Silva), e ficam “invasos” por emoções negativas, como a angústia, a tristeza ou o medo («fica-se com medo...» Rui Cruz), perante os distanciamentos do Ministério, vivendo em estado de preocupação latente, permanente, a pensar no que a originou («...pensa muito na situação... durante alguns dias... tira-me muito o sono...» Sara Gouveia) e nas consequências deste estado, em que se expressa a política da educação para as suas vidas, mas sem encontrarem perspetivas de mudança, para essa “escola como um lugar de vários mundos” (Estêvão 2004 in 2012: 208), e por isto, sem estratégias alternativas de tonalidade positiva, para alicerçar novas competências de eficácia (Veiga-Branco, 2007, 2010) a partir do contexto relacional laboral.

**- 1.3.1. “Ninguém é Perfeito”**, traduz, num total de 24 unidades de texto, uma insatisfação difusa e imprecisa num quadro interativo onde ninguém parece inocente, quer ao nível local («com os colegas é difícil, é difícil...a questão das avaliações como as puseram... é o fim!» José Sales) nem com o corpo humano coletivo, acerca do qual não se expressa a melhor das opiniões («somos a classe mais reles...» Sara Gouveia) e muito menos com o Ministério («olhe por tudo! são arrogantes, prepotentes, incompetentes e não nos ligam nenhuma... quem é professor nesta terra tem que sentir-se muito mal, muito injustiçado, triste e descontente...» Luana Carris) revelando o professor, como uma entidade de sala de aula, da relação dual (só), no seu mundo de quotidianos em contexto micro, por não encontrarem a “escola como organização comunicativa e convivencial que Estêvão (2012: 205) defende, e que aqui se verifica omissa nessa “rede da diotogenicidade interna”

(Estêvão 2012: 206), que tanto privilegia a dialética e portanto o sentido de pertença a uma identidade profissional.

- **1.3.2. "O Ministério e Sindicatos"**, expressa em 24 unidades de texto, os sentimentos de uma identidade dolorosamente percebida como é exposta em Correia e Matos, (2001), tão maltratada e mal gerida sobretudo a nível dos responsáveis das políticas de avaliação («*eu ao Ministério não o entendo e já nem quero entender... cada ano seu sistema, então eu... olhe faço como sei e pronto...*» Hugo Pais), facto que assinalam com perturbação. A coexistência destes sentimentos na comunidade escolar, corrobora o significado atribuído ao Ministério e Sindicatos, revelando o quanto são perturbadores para os professores, já que têm a consciência da sua existência enquanto estruturas de orientação, mas que na prática são percecionadas como estruturas de desorientação («*...estou absolutamente convencida que sem o Ministério da Educação, a Educação estaria e seria muito melhor... acredite!*» Lília Fontes), ao ponto de sentirem que sem aquele aparelho de Estado, a educação seria melhor conduzida («*...todos os anos se muda de políticas educativas... e a culpa é sempre dos professores...achei muita piada ao nosso Ministro...* (pausa, sorrisos cúmplices)» Rita Lago) e dependente destes sentimentos, está a perspetiva "compreensiva" que emitem dos Sindicatos.

- **1.3.3. "A Situação é Confusa"**, emergente de 9 unidades discursivas, surge do distanciamento entre o Ministério e o seu universo laboral e social, em silêncios frustrantes e sofridos, escolhendo o "não-conflito", o que lembra o fenómeno de "enquistamento" apresentado por Correia e Matos, (2002), e que aqui aparece num discurso aparentemente complacente com a metodologia de avaliação («*sinto-me muito mal, obviamente, mas também não marco o meu ponto de vista, permaneço em silêncio...*» João Silva) e com as políticas de agrupamentos, mantendo a omissão e a sua inoperância como acentuadoras da situação («*a situação instalada... é uma confusão... mas eu acabo por pensar assim, eu não vou mudar isto...*» João Silva) mas apontam em essência, a responsabilidade ao poder político, por "fabricar" o conceito de educação nivelado por baixo, corroborando (Correia e Matos, 2001) quando aludem ao "campo de tensões Estado-cidadãos, como espaço entre o descrédito e o confronto", reiterando mesmo que "a assunção de direitos e deveres, por parte destes, entra frequentemente em colisão, com a assunção do significado de "Estado de direito" por parte daquele". Neste estudo, verifica-se que o que torna toda a situação contextual como a consequência e não a causa, do atual estado da escola é («*...o sistema, as instituições, aqueles que trazem na lapela a democracia... essas pessoas definiram a estrutura da educação de forma que nunca passe do patamar do mediano... nivelaram por baixo, e agora é isto... esse nivelamento por baixo...*» Josué Orta) formadora da e para a mediania. Todavia, não há nos discursos a análise em termos de Educação e da escola como uma macroestrutura dinâmica, ou como "organização multidiscursiva" (Estêvão, 2004), em que estas ações são vistas como microcomponentes de uma filosofia alargada, com apoios laterais subsidiários e finalidade comum.

## Conclusões

A expressão da Gestão Emocional destes professores, nas problemáticas constrangimentos, por eles identificados, no seu campo de ação, é percebida cor essencial. Nesta lógica argumentativa, o Ministério da Educação e a Gestão escolar são percecionados como figuras de descrédito aos quais, a sua lógica conceptual educativa não reconhece como exemplo de estado educador, e nem por isso, lhes prestam tributo. As unidades discursivas expostas, exteriorizam esses sentimentos, focalizando-se agressivamente ou tristemente, nos sujeitos dos contextos macro, desde as entidades governamentais ministeriais até aos profissionais. Na sua ação (auto) reflexiva, buscam subsídios cognitivos para alicerçarem formas de gestão pessoal acerca desses estados emocionais negativos que vivem.

Em suma, os Objetivos formulados conduziram a uma exposição em que os professores: 1. Assumem uma expressão de descrédito pelo perfil atual da Política Educativa 2. Reconhecem muita dificuldade em adquirir novas competências, para a necessidade de Gestão de Emoções, com evidência para a estrutura organizacional de Agrupamentos de Escolas e Avaliação de professores. 3. Não encontram variáveis de contexto construtoras desta Competência, e expressam a sua incapacidade, a sua inoperância como acentuadora da situação de desequilíbrio e conflito, seja pessoal, seja em grupos. 4. Emitem expressão de atribuição da responsabilidade ao poder político, por "fabricar" o conceito de educação nivelado por baixo, o que torna toda a situação contextual como a consequência e não causa, do atual estado da escola formadora da e para a mediania.

## Referências bibliográficas

- Cardoso, M., & Araújo, A. (2000). "Stress na Profissão Docente: Prevalência e Factores de Risco". Comunicação: *III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional - Póvoa de Varzim*
- Correia, J.A. (2000). As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos. *Caderno 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.
- Dias, P. & Osório, A. (2008). *Ambientes Educativos Emergentes*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Estêvão, 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*. 50. 5 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Cultura (OEI).
- Gonçalves, Lucas, Pile e Patrocínio (2010) Internal Quality Assurance Processes at IST -

towards a manual of best practices in teaching. Comunicação apresentada no encontro *Learning and Teaching in Higher Education*, Évora, Abril, consultado em [Maio 2010] em <https://fenix.ist.utl.pt/tutorado/lateral/avaliacao>

Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o Bem Estar Docente, Uma Lição de Síntese*. Porto: ASA.

Lencastre, J. A., & Monteiro, A. (2011). O Digital e o Currículo. Comunicação e Colaboração On-line no Ensino Superior através da Plataforma Moodle. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação*. Braga.

Lopes, J.A. (2003). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de Ensino*. Coimbra: Quarteto.

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 (cap. 20) in Candeias, A.; Leandro de Almeida. *A Inteligência Humana: Investigações e Aplicações*. 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.

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

Berenice Corsetti

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos

### Introdução

Este texto apresenta os resultados parciais de investigação mais ampla que estamos realizando sobre o impacto da influência dos organismos internacionais na avaliação da Educação Básica brasileira, com uma delimitação específica nos sistemas municipais de ensino do Rio Grande do Sul, Brasil.

O estudo restringe a abordagem do papel dos organismos internacionais à influência do Banco Mundial na avaliação da Educação Básica brasileira, a partir de alguns aspectos que selecionamos para compreender o tema em foco. Trata-se de um estudo historiográfico que se vale, como fontes primárias fundamentais, da documentação que conseguimos selecionar, no âmbito da investigação realizada. Sob o ponto de vista metodológico trabalhamos com a metodologia histórico-crítica, procurando articular texto e contexto analisando os documentos históricos que se constituíram em fontes para nosso trabalho numa perspectiva dialética. Assim, a consideração do cenário histórico foi fundamental para que os textos que investigamos pudessem ter sentido e permitir uma compreensão adequada do assunto que estudamos.

### O Banco Mundial e a Influência na Avaliação da Educação Básica Brasileira

Vários estudos trataram da ação do Banco Mundial, em relação ao traçado de políticas econômicas, sociais e educacionais, nos países em desenvolvimento, de modo especial no caso brasileiro. Neste trabalho, nossa intenção é registrar os elementos que podem nos ajudar a situar e compreender o objeto de nosso estudo. Assim, estaremos caracterizando as principais decorrências dessa ação, dirigindo nossa análise, de modo mais específico, à problemática da avaliação educacional.

Os estudos sobre a ação dos bancos multilaterais de desenvolvimento identificaram um impacto expressivo nas políticas educacionais em termos nacionais, menos pelo significado do investimento financeiro desses organismos em projetos específicos e mais pela imposição de temas prioritários e de uma abordagem economicista que influenciou as políticas educacionais do país. É importante ressaltar a importância, na imposição das orientações relacionadas às políticas públicas, das condicionalidades incluídas tanto nos próprios acordos com o Banco Mundial quanto presentes nas negociações paralelas, que