

Anexo 1
Caracterização do Ensino Superior enquanto contexto de
Investigação

Ensino Superior enquanto contexto de investigação

As instituições do ensino superior sofrem constantes mudanças e abraçam constantemente novos desafios que surgem com as mudanças sociais, políticas, culturais e económicas. A sua finalidade é desenvolver a sociedade formando a população e aumentando a qualidade de vida (Oliveira, 2009). O ensino superior é determinado para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade sendo a flexibilidade curricular, a diferenciação pedagógica e o ensino tutorial elementos fundamentais para a garantia da qualidade do mesmo (Ferreira, 2009). Embora a universidade mantenha a sua intervenção ao nível do ensino, investigação e extensão, a redefinição das missões passou a ser elemento chave na atualidade (Pinto, 2008).

As universidades pretendem ser instituições de excelência onde se dá primazia à qualidade do conhecimento, possibilitando aos seus alunos o desenvolvimento de competências pessoais. O processo de Bolonha trouxe novas exigências educativas privilegiando o ensino ativo em detrimento do ensino tradicional (Oliveira, 2009). No ensino tradicional o saber era transmitido de forma passiva, em que o aluno apenas tinha que ouvir o professor e memorizar a matéria, não se desenvolvendo o espírito crítico e iniciativa. No ensino ativo o aluno é parte integrante do seu processo de aprendizagem construindo o conhecimento (Oliveira, 2009). Para objetivos diferentes é óbvio que os métodos de ensino têm que ser diferentes (Grilo, 2002 as cited in Ferreira, 2009), sendo que, independentemente da política seguida, o mais importante é adotar comportamentos ativos (Ferreira, 2009).

O docente é a base da atividade de lecionar e além de ter que possuir competências ao nível da sua área de ensino, deve possuir competências pedagógicas que lhe permita avaliar as diferenças ao nível da aprendizagem entre os seus alunos e dessa forma adequar o ritmo do processo formativo (Oliveira, 2009). O professor universitário deve viver no binómio ensino e investigação de forma a produzir conhecimento (Ferreira, 2009). Além disto, exige-se que o professor seja amigo e companheiro dos alunos de forma a acompanhá-los no seu desenvolvimento pessoal mas por outro lado que adote uma postura de crítica ao longo do percurso escolar (Costa, 2012).

Nas décadas de 60 e 70 assistiu-se a um aumento exponencial dos estudantes universitários evidenciando a democratização do ensino superior (Oliveira, 2009).

Parsons (1973) mencionou quatro funções da universidade: formação científica e investigação; preparação para o percurso académico; formação geral; formação intelectual (Oliveira, 2009).

Atualmente, o objetivo principal do ensino universitário é adquirir uma mentalidade científica que privilegie o rigor, a capacidade de análise e raciocínio, e o desenvolvimento da criatividade e sentido crítico (Santos, 2004 as cited in Ferreira, 2009). Esta nova visão da educação assenta na importância do saber fazer além de apenas saber (Ferreira, 2009).

O processo de Bolonha é um elemento importante a considerar para ingressar no ensino superior, uma vez que o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março garante a qualificação dos Portugueses no espaço europeu melhorando a qualidade das formações, e incentivando a

mobilidade dos estudantes e formados. Com este processo o professor passou de transmissor do conhecimento para facilitador da aprendizagem, embora Dubar (1994) tenha realçado, muito anos antes, que este é muito mais do que isso, uma vez que ele é o próprio conhecimento mostrado ao aluno não se podendo calcular ou subestimar esse compromisso (Ferreira, 2009).

O ensino tradicional e unidirecional (do professor para o estudante), em que se valoriza a transmissão de conhecimentos e a investigação continua a fazer sentido, mas, atualmente, a principal finalidade é tornar os cidadãos educados (formação integral do Homem) e com perspectivas de aprendizagem ao longo da vida (Oliveira, 2009). Muitos docentes ainda aplicam este tipo de ensino contudo isso não significa que negligenciam a qualidade do mesmo (Ferreira, 2009).

O dilema da qualidade versus quantidade está sempre presente, assim como a defesa dos interesses específicos entre faculdades da mesma universidade versus a autonomia das mesmas e ainda a sobrevalorização das disciplinas através da especialização do saber (Pinto, 2008).

O rápido crescimento das habilitações académicas aliado à heterogeneidade cultural, étnica, social e etária contribuem para a desorientação dos docentes (Santos, 2004 as cited in Ferreira, 2009), pelo que, com todas estas novas exigências, estes devem adquirir competências ao nível dos conhecimentos e tecnologias da informação para que também desenvolvam processos de autoformação (Flores et al., 2007 as cited in Oliveira, 2009), não descurando as habilidades inatas e a sensibilidade ao lidar com as pessoas. O processo de aprendizagem é dinâmico e engloba várias etapas da vida, fatores ambientais, cognitivos, afetivos, culturais, socioeconómicos e profissionais (Oliveira, 2009; Ferreira, 2009).

No início da sua carreira os professores tendem a sentir-se inseguros face ao desenvolvimento (Vonk, 1996 as cited in Oliveira, 2009), sendo o primeiro ano um ano de aprendizagem, que pode ser bom ou mau dependendo da capacidade de socialização profissional (Flores, 2000 as cited in Oliveira, 2009). Nesta profissão os professores neófitos (recentemente admitidos) têm que assumir de um dia para o outro funções iguais às dos experientes, podendo ter os horários e turmas mais difíceis (Flores, 1999). Assim, exige-se ao professor que tome decisões sobre o ensino adotado, conteúdo da disciplina que se relaciona com conteúdos de outros domínios, materiais pedagógicos a utilizar, objetivos a atingir e situações de aprendizagem que quer estabelecer (Pinto, 2008). O profissional deve ser sensível e hábil para lidar com todo o processo escolar estando atento às características subjetivas dos adultos (Costa, 2012).

Ainda se deve referir que a atribuição de pesos diferentes às funções de ensinar e investigar gera uma nova tensão que pode influenciar a progressão da carreira docente (Pinto, 2008). A investigação está mais vezes relacionada com estabilidade profissional ao contrário do que acontece com a atividade de lecionar (Dill, 2003 as cited in Pinto, 2008).

Na maioria dos trabalhos de investigação considera-se que o período de indução (período no qual o professor compreende os valores e comportamentos a adotar) é de três anos

(Pataniczek & Isaacson, 1981; Hall, 1982; Veenman, 1984, 1988; Imbérnon, 1994 as cited in Flores, 1999).

A incerteza que afeta os professores dita a necessidade de existirem ações de formação com vista a apoiá-los incluindo áreas prioritárias como os métodos de ensino, recursos disponíveis, competências, política da escola e objetivos da mesma (Flores, 1999). Os neófitos sugerem estratégias como observar os colegas, terem um mentor, melhorar os recursos e organizar debates sobre as suas preocupações (Flores, 1999). Com a introdução das novas tecnologias pode apostar-se em formação à distância (e-learning) (Martins, 2004 as cited in Ferreira, 2009), no entanto, as formações psicopedagógicas raramente acontecem ficando a pedagogia dependente do instinto de cada um (Ferreira, 2009). Kogan (2001) prefere o termo formação pedagógica-profissional uma vez que quer realçar a aplicação do conhecimento pedagógico, ou seja a competência do professor para incentivar e apoiar os estudantes (Pinto, 2008). A abordagem da formação ultrapassa os objetivos disciplinares, incluindo questões relacionadas concretamente com os docentes (Pinto, 2008). Garcia (1999) defende que a formação só é eficaz se seguir os seguintes parâmetros (Pinto, 2008):

- Partir das necessidades dos docentes e instituição;
- Centrar-se na prática profissional;
- Objetivar a construção de um saber específico;
- Partir do próprio professor e ser realizada de forma colaborativa;
- Valorizar a formação nos departamentos e instituição.

A formação não deve existir apenas no período de indução mas ao longo do exercício profissional existindo diferentes estratégias de formação (Pinto, 2008):

- Trabalhos colaborativos entre professores (Jesus, 2000 as cited in Pinto, 2008);
- Desenvolvimento de projetos pessoais e profissionais (Esteves & Rodrigues, 2003 as cited in Pinto, 2008);
- Formação centrada na resolução de problemas concretos (Canário, 1999; Zeichner, 1983 as cited in Pinto, 2008);
- Aplicação de práticas que relembrem aos professores as suas experiências (Leite & Silva, 2002 as cited in Pinto, 2008);
- Tempo para que os professores incorporem mudanças na sua rotina (Garcia, 1999 as cited in Pinto, 2008);
- Integração dos programas de formação nos objetivos da instituição (Nóvoa, 1988 as cited in Pinto, 2008);
- Incentivos e recompensas profissionais (Cross, 2001 as cited in Pinto, 2008);
- Formações baseadas nos conhecimentos atuais, aprendizagem e processo de mudança (Sparks & Loucks-Horsley, 1989 as cited in Pinto, 2008);

- Possibilidade de aprofundar conhecimentos (Alfana, 1994 as cited in Pinto, 2008).

É igualmente importante definir a finalidade da formação; o carácter voluntario ou obrigatório da mesma; a escolha das características; a escolha das áreas; os destinatários e as competências dos formadores (Zabalza, 2002 as cited in Pinto, 2008).

Presentemente, o docente tem menos tempo para as atividades de formação referidas mas também para atividades de lazer e convívio social que proporcionem bem-estar e qualidade de vida (Costa, 2012).

Anexo 2

**Instrumentos utilizados na recolha da amostra
(sociodemográfico, EMP e o QVT)**

Anexo 3

**Pedidos de autorização e respetivas respostas para a utilização dos Instrumentos
(EMP e QVT)**

Pedido de autorização para utilização do instrumento que mede a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)

Bom dia Professor Doutor Manuel Rafael,

Sou a aluna Filomena Martins Tomé, da Universidade da Beira Interior, atualmente a frequentar o 5º ano de mestrado, na área de Psicologia do Trabalho e das Organizações. Pretendo realizar a minha dissertação sobre a temática o ““Mobbing” (Assédio Psicológico) e Qualidade de Vida em Professores do Ensino Superior em Portugal” e, pelo que observei em alguma bibliografia recolhida, constatei que, o Professor Doutor Manuel Rafael & Maria do Rosário Lima, desenvolveram como versão para investigação uma adaptação do Inventário QVT de Walton (1975) para a população portuguesa: O Inventário Sobre a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT).

Neste sentido, o presente email tem o intuito de pedir autorização de utilização do instrumento adaptado para a população portuguesa, o QVT- Inventário sobre a Qualidade de Vida no Trabalho (Rafael & Lima, 2008). Venho também solicitar, ao Professor Doutor Manuel Rafael se me pode facultar alguma Referência Bibliográfica.

Quero sinalizar, o envio de um email para a Professora Doutora Rosário Lima, porque o contacto eletrónico que tinha do Senhor Doutor não estava correto.

Agradeço desde já atenção dispensada,

Cumprimentos,
Filomena Tomé

Autorização para a utilização do instrumento QVT

Boa tarde,

Da minha parte não tenho objeção quanto à utilização, no âmbito da sua dissertação, do questionário. Peço-lhe que, no final do seu trabalho, me envie os resultados (pode ser a própria dissertação).

Envio-lhe em anexo o Inventário sobre a Qualidade de Vida, bem como uma referência bibliográfica sobre o mesmo (Rafael, M. (2010). Qualidade de Vida no Trabalho: um tema essencial da investigação e da intervenção em Recursos Humanos. In Ester Vaz, Viviana Meirinhos (Org). Recursos Humanos: das teorias às boas práticas - os artigos de investigação e intervenção (pp. 341-354). Porto: Editorial Novembro.)

Aproveito para clarificar alguns aspetos referidos no seu email. O Inventário não é uma adaptação de Walton mas sim fundamentado, em parte, no modelo de Walton. O Instrumento foi construído por mim e pela Prof.^a Rosário Lima.

Aproveito também para referir que, na versão atual, as dimensões consideradas (com base em análises fatoriais exploratórias) são as seguintes:

1. Características do trabalho/emprego, e formação e desenvolvimento de competências pessoais e profissionais - Itens 1 a 16 (16 itens);
2. Carreira: Promoção, reconhecimento e componente económica - Itens 17 a 28 (12 itens);
3. Relações sociais e justiça no trabalho - Itens 29 a 36 (8 itens);
4. Equilíbrio Trabalho/Família - Itens 37 a 45 (9 itens);
5. Trabalho e Lazer - Itens 46 a 50 (5 itens);
6. Condições de Trabalho - Itens 51 a 60 (10 itens).

Informo ainda que há várias dissertações de Mestrado na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa que utilizaram este instrumento. Há também, que eu tenha conhecimento, uma na Universidade de Aveiro.

Com os melhores cumprimentos,

Pedido de autorização para utilização do instrumento Escala de Mobbing Portuguesa (EMP)

Boa Tarde Professor Doutor Adriano Vaz Serra,

Sou a Filomena Martins Tomé, aluna da Universidade da Beira Interior, atualmente a frequentar o 5º ano de mestrado, na área de Psicologia do Trabalho e das Organizações.

Pretendo realizar a minha dissertação sobre a temática o ““Mobbing” (Assédio Psicológico) e Qualidade de Vida em Professores do Ensino Superior em Portugal” e, pelo que pude observar em alguma bibliografia recolhida constatei que, o Professor Doutor Vaz Serra e seus colaboradores, trabalharam sobre o referido tema, chegando a criar um instrumento para o efeito.

Neste sentido, o presente email tem o intuito de pedir autorização de utilização do instrumento criado para a população portuguesa, o EMP- Escala de Mobbing Portuguesa (Vaz-Serra, Ramalheira, Moura - Ramos & Homem., 2005).

Agradeço desde já atenção dispensada,

Cumprimentos,

Autorização para a utilização do instrumento EMP

Filomena,

Dando seguimento ao seu pedido, junto lhe envio em anexo a "Escala Portuguesa de **Mobbing**" e o Capítulo 16 da 3.ª edição do meu livro "**O Stress na Vida de Todos os Dias**", que especifica melhor este tema.

Esperando ter sido útil, com as melhores saudações,
Adriano Vaz Serra