

Maria de Lurdes Moreira de Brito Cunha

Relação entre Participação dos Professores nas decisões e motivação docente



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Departamento das Ciências da Educação e do Património

Junho, 2013



Maria de Lurdes Moreira de Brito Cunha

Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação

Relação entre Participação dos Professores nas decisões e motivação docente

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Filipa Barreto de Seabra Borges

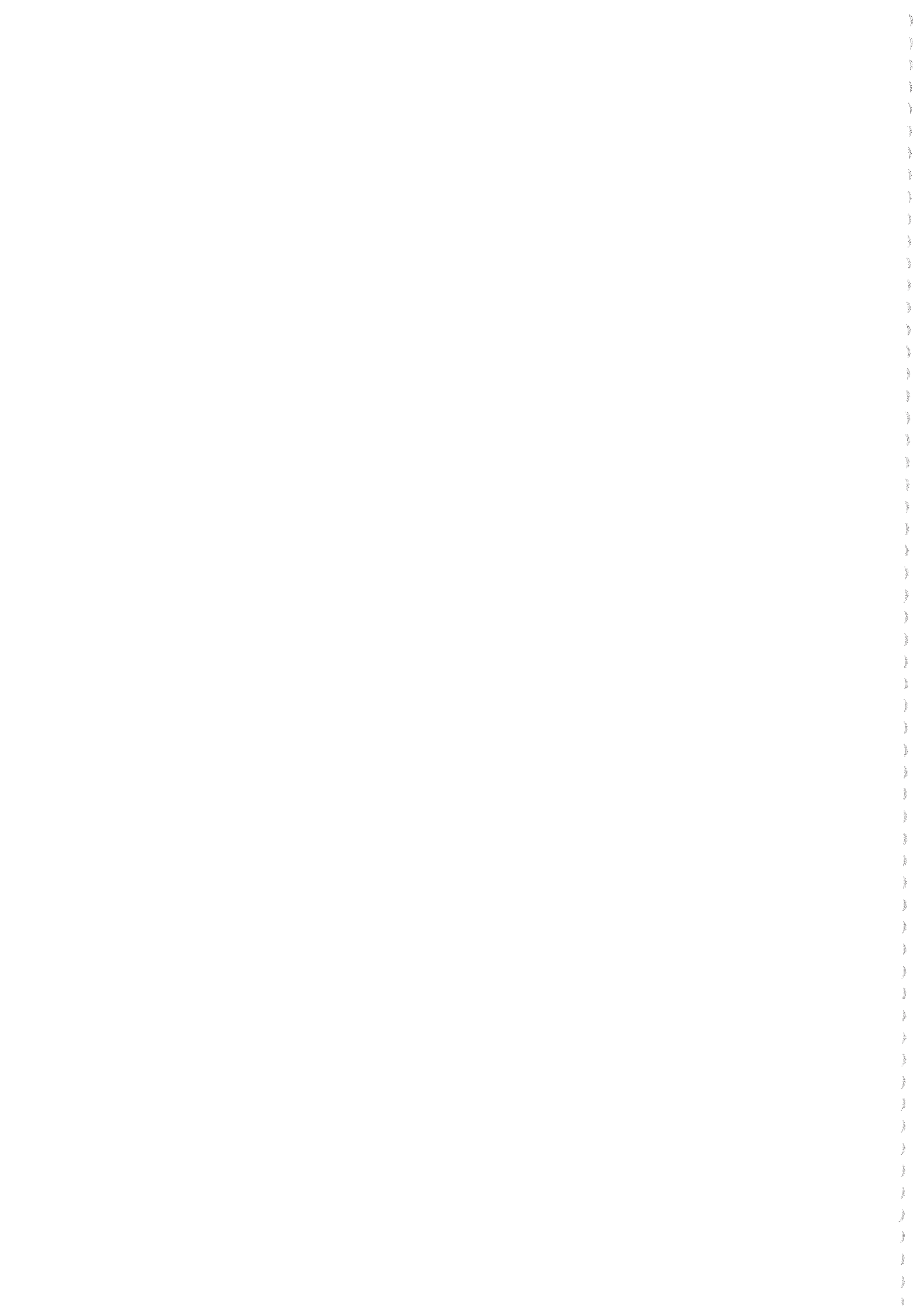


UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Departamento das Ciências da Educação e do Património

Junho, 2013





“ Onde houver uma pessoa inteletualmente preparada, com uma mensagem importante para transmitir e o gosto para a comunicar, haverá ensino de qualidade, mesmo que as aulas sejam lecionadas numa garagem velha e cheia de goteiras.

Mas se dermos a tarefa educacional a uma pessoa sem preparação, que desconhece o trabalho que deve fazer, sem motivação para comunicar com as novas gerações, não podemos esperar uma educação de qualidade, ainda que dediquemos imensos recursos financeiros a construir edifícios magníficos e pavilhões polidesportivos de última tecnologia.

A educação de qualidade será sempre uma tarefa muito especial.”

**José M. Esteve (professor catedrático de Teoria da Educação,
Universidade de Málaga)**



AGRADECIMENTOS

Desejo agradecer a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram e possibilitaram a realização desta dissertação.

Agradeço:

- Especialmente à minha orientadora Professora Doutora Filipa Barreto de Seabra Borges pelo seu saber, disponibilidade, competência, dinamismo, pela confiança que depositou em mim e neste trabalho, pela simpatia e pelo seu sorriso sempre presentes;

- Aos professores referidos na amostra, pela disponibilidade que demonstraram no preenchimento dos questionários;

- Aos meus pais, pelo amor, carinho e compreensão e por todo o apoio que me deram ao longo deste projeto;

Às minhas filhas, Ana e Marta, pelas palavras de incentivo, pelos abraços motivadores e cheios de energia para superar os maus momentos, e por saberem aceitar a “ausência” da mãe;

- À Sandra, por todo o apoio, coragem e energia que foi transmitindo;

- À Manuela, pelo apoio e palavras determinantes que me fizeram acreditar;

- Por último, mas não menos importante, ao Avelino, pela compreensão, ajuda, incentivo, carinho e a presença sempre constante, principalmente nos momentos em que pensei desistir.



RESUMO

O presente estudo tem como finalidade aferir em que medida a forma como os professores são ou não chamados a participar na tomada de decisões na escola contribui, ou não, para que se sintam motivados/ envolvidos no seu trabalho. Pretendemos dar resposta aos seguintes objetivos:

- Conhecer e caracterizar o grau de motivação dos docentes em Agrupamentos/Escolas dos Ensino Básico e Secundário, avaliadas globalmente com *muito bom e suficiente*, com base nos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas;
- Conhecer e caracterizar o grau de participação dos docentes em Agrupamentos/Escolas dos Ensino Básico e Secundário, avaliadas globalmente com *muito bom e suficiente*, com base nos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas;
- Correlacionar a participação dos professores nas tomadas de decisão com o seu nível de motivação em Agrupamentos/Escolas dos Ensino Básico e Secundário, avaliadas globalmente com *muito bom e suficiente*, com base nos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas.

Participaram neste estudo 95 professores do 2º, 3º ciclos e secundário do distrito do Porto, de quatro escolas deste distrito, escolhidas tendo como referência, a Avaliação Externa de Escolas. Face aos objetivos definidos, o modelo de investigação seguido foi quantitativo e como métodos de recolha de dados utilizámos o questionário. Aplicámos um questionário já validado e anteriormente utilizado por Jesus (1996). Para o seu tratamento e análise de dados, recorreremos à análise estatística. Os principais resultados do estudo apontam no sentido de uma relação entre o modo como os professores são chamados a participar na tomada de decisões da escola e a motivação desses mesmos professores.

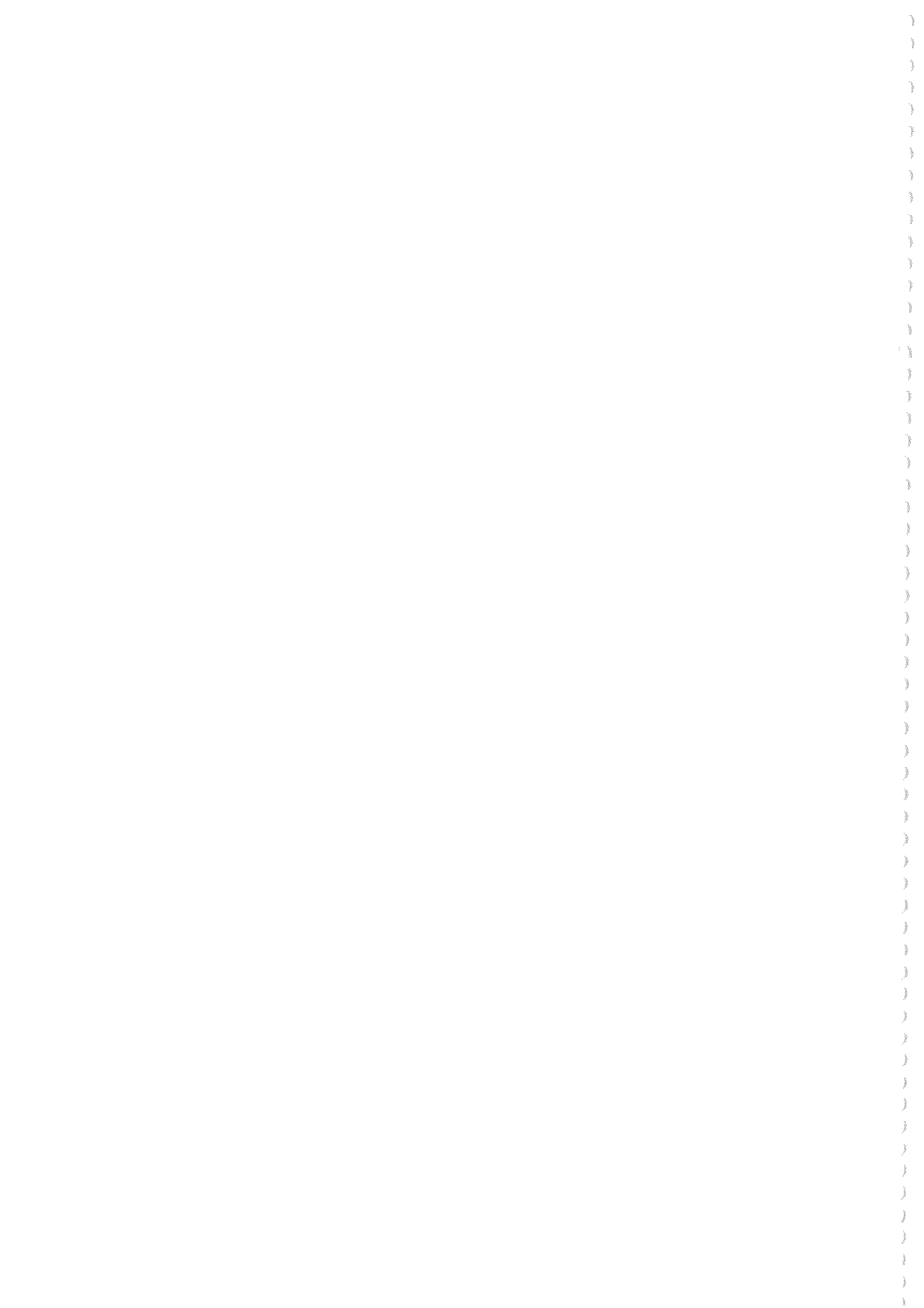
ABSTRACT

The present study aims to assess whether the way teachers are or are not called up to make decisions contributes, or not, to make them feel motivated / engaged in their work. These are our goals:

- Understand and describe the degree of motivation of teachers in School Clusters /Basic and Secondary Education schools which were globally assessed as Good and Sufficient, based on the reports of External Evaluation of Schools;
- Understand and describe the degree of involvement of teachers in School Clusters/Basic and Secondary Education schools which were globally assessed as Good and Sufficient, based on the reports of External Evaluation of Schools;
- Correlate teachers' involvement in decision making with their level of motivation in School Clusters/Basic and Secondary Education schools, globally assessed as Very Good and Sufficient, based on the reports of External Evaluation of Schools.

Having as a reference the External Evaluation of Schools, 95 Basic and Secondary School teachers from four schools of the district of Oporto have participated in this study.

Taking the main goals into account, we followed a quantitative research model and the questionnaire was our method of data collection. We applied a questionnaire that has already been validated and previously used by Jesus (1996). The data analysis was based upon statistical analysis. The main results of the study point towards a relationship between the way teachers are called to participate in school decision-making and their motivation.



SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE QUADROS	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	II
ÍNDICE DE TABELAS	III
ÍNDICE DE GRÁFICOS	V
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES	10
Introdução	10
1.1 Conceito de Participação dos professores	11
1.2 Perspetivas de participação na escola	16
1.2.1 Modelo de participação de Alves Pinto	16
1.2.2 Modelo de participação de Licínio Lima	20
1.3 Satisfação e Participação no Trabalho	27
CAPÍTULO 2 – MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES E TEORIAS SOBRE MOTIVAÇÃO	31
Introdução	31
2.1 A motivação na profissão docente	31
2.1.1 Conceito de Motivação:	31
2.2 Teorias sobre motivação	33
2.2.1 Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow	33
2.2.2 Teoria dos dois Fatores de Herzberg	36
2.3 Estudos anteriores sobre a motivação para a profissão docente	39



2.4 (Des) Motivação dos professores	58
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO	76
Introdução	76
3.1 Descrição do estudo.....	76
3.1.1 Escolha da metodologia.....	77
3.2 Instrumentos de recolha de dados:.....	79
3.2.1 Inquérito por Questionário.....	79
3.3 Técnicas de Análise de dados.....	11
3.3.1 Análise estatística	11
3.4 Questões éticas em investigação educacional	12
3.5 Descrição da amostra.....	14
3.5.1. Caracterização das escolas	15
3.5.2. Os participantes	17
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS	23
Introdução	23
CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
CONCLUSÃO.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
Referências legislativas:.....	78
ANEXOS	79



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Modelo de Participação de Alves Pinto.....	18
Figura 2- Modelo de Participação de Licínio Lima.....	22
Figura 3– Pirâmide das necessidades – Maslow	36
Figura 4- Comparação entre as duas teorias: Maslow e Herzberg, adaptado de Alves, 2010	38
Figura 5- Fatores de escolha da profissão docente	50
Figura 6- Características demográficas e profissionais dos docentes.....	4
Figura 8- Itens usados para avaliar o projeto profissional	5
Figura 9– Itens usados para avaliar o empenhamento profissional	8
Figura 10- Itens usados para avaliar a motivação intrínseca	9
Figura 11- Itens usados para avaliar a eficácia profissional.....	9
Figura 12- Itens para avaliar a expectativa de controlo de resultados	10
Figura 13- Itens para avaliar a participação na tomada de decisões na escola	11

ÍNDICE DE TABELAS

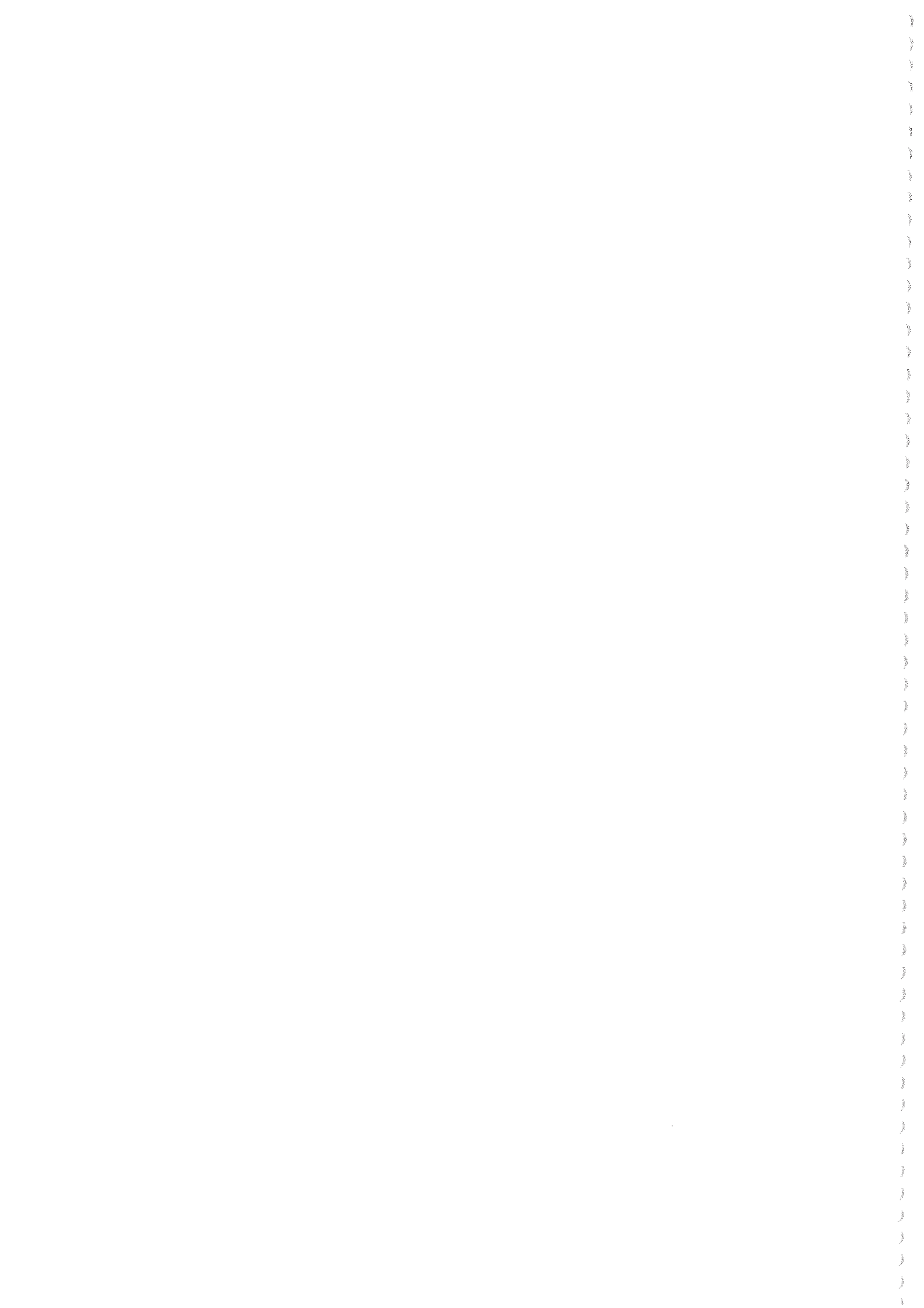
Tabela 1 -Caracterização sumária das escolas.....	16
Tabela 2- Género dos professores participantes.....	18
Tabela 3- Número de anos de serviço dos professores inquiridos.....	19
Tabela 4- Habilitações académicas.....	20
Tabela 5- Estatuto profissional.....	21
Tabela 6- Descrição da amostra.....	25
Tabela 7 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> para cada uma das categorias.....	26
Tabela 8- Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria “Projeto Profissional”.....	29
Tabela 9 - Relação entre os itens “Qual a profissão que gostaria de exercer neste momento e daqui a cinco anos”.....	31
Tabela 10- Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria “Empenhamento Profissional”.....	33
Tabela 11 - Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria “Motivação Intrínseca”.....	34
Tabela 12 - Médias e desvios padrão de cada item constituintes da categoria “Expectativa de Eficácia Profissional”.....	35
Tabela 13- Médias e desvios padrão de cada item constituintes da categoria <i>Locus</i> de Controlo ou Expectativas de Controlo de Resultados”.....	37

Tabela 14- Médias e desvios padrão de cada item constituintes da categoria "Participação dos professores na tomada de decisões"	39
Tabela 15- Média e desvio padrão das categorias	40
Tabela 16 - Médias e desvios das categorias, tendo por base a avaliação externa de escolas	41
Tabela 17- Correlações entre as variáveis Motivação dos professores e Participação dos professores na tomada de decisões na escola.....	44
Tabela 18- Correlações de Spearman entre variáveis	47
Tabela 19 - Diferenças de média e desvios padrão em função do sexo	48
Tabela 20 - Diferenças de média e desvios padrão em função da idade.....	49
Tabela 21 - Diferenças de média e desvios padrão em função do estado civil.....	50
Tabela 22- Diferenças de média e desvios padrão em função do estatuto	51
Tabela 23 - Diferenças de média e desvios padrão em função da zona onde leciona..	52
Tabela 24 - Diferenças de média e desvios padrão em função das habilitações académicas	53
Tabela 25 - Relação entre os objetivos profissionais e a profissão que gostaria de exercer	54
Tabela 26 - Relação entre os objetivos profissionais e a profissão que gostaria de exercer daqui a 5 anos.....	55
Tabela 27- Relação entre os objetivos profissionais e o grau de satisfação do exercício da profissão docente	56
Tabela 28- Relação entre o desempenho de cargos e as categorias Motivação dos professores e Participação dos professores na tomada de decisões na escola	57



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Idades dos professores inquiridos	18
Gráfico 2- Estado civil dos professores inquiridos	21



INTRODUÇÃO

O trabalho é um elemento fulcral na vida de cada um. Para além de ser visto como fonte de subsistência e de satisfação material, é tido em conta como fonte de satisfação e realização pessoal, (Marques, 2007). A crise de emprego que assola o nosso país leva muitos dos trabalhadores que têm um posto de trabalho e recebem a horas, considerem razões suficientes para uma pessoa se poder sentir feliz, mesmo quando se assiste a uma degradação das condições de trabalho. Podemos encontrar trabalhadores que se declaram satisfeitos com o seu trabalho podem de facto estar a ocupar empregos perigosos, mal pagos ou precários e declaram-se satisfeitos simplesmente porque, nas circunstâncias vigentes, sabem que têm pouca probabilidade de encontrar empregos melhores.

No entanto, o conhecimento da satisfação no trabalho representa sem dúvida uma informação útil. O registo de uma diminuição da satisfação pode ser indicador de que alguns dos aspetos do trabalho evoluíram de forma negativa, informação importante tanto para os responsáveis das organizações como para os responsáveis públicos. Trata-se então de um sinal de alerta e devem ser tomadas medidas para perceber quais os fatores que explicam a diminuição do bem-estar dos trabalhadores, Lopes (2012).

Desta forma, a satisfação profissional tem sido estudada numa grande variedade de meios e de conceitos, destacando-se alguns autores que se têm debruçado sobre este conceito, nomeadamente, Alves (2010), Ruivo [et al] (2008), Seco (2000) e Bastos (1995).

A satisfação profissional ocupa um lugar relevante na experiência humana no trabalho. Até hoje, e apesar dos inúmeros estudos levados a cabo, não existe unanimidade de posição científica quanto à identificação e caracterização dos fatores que a determinam.

Por outro lado, o bem-estar das pessoas no seu local de trabalho tornou-se, cada vez mais, uma preocupação dos nossos dias. A entidade empregadora tem vindo a procurar motivar os seus trabalhadores, criando melhores condições de trabalho, procurando aumentar a produtividade e, com isso, os seus "lucros". Por outro lado, no

nosso entender, a motivação é indispensável para que o ser humano, como trabalhador, se realize como um ser social.

Quando pensamos na classe docente, que lida diretamente com alunos, percebemos que a sua motivação, ou ausência dela, pode também afetá-la. Efetivamente, a falta de motivação, desinteresse, insatisfação, mal-estar dos professores podem contribuir diretamente para o desinteresse dos discentes na sala de aula e, desta forma, prejudicar o processo de ensino- aprendizagem, (Jesus, 1989, cit *in* Fernandes, 2008)

Por outro lado, a falta de interesse dos alunos em sala de aula e a indisciplina, contribuem para um maior desgaste do professor, sensação de frustração e até desmotivação do professor, (Moreira, 2005).

Concordamos com Fernandes (2008, p.153) quando afirma que um professor motivado é um professor que consegue fornecer estímulos para que também os alunos se motivem:

Para que os alunos se motivem, os professores também precisam de estar motivados, contribuindo, assim, para o seu sucesso pessoal e para a sua realização profissional.

Outra consideração importante a ter em conta diz respeito à Avaliação Externa das Escolas (AEE). O controlo de qualidade pedagógica das escolas adquiriu uma importância maior pela visibilidade que a publicação dos *rankings* de escolas lhe deu. Com efeito, a AEE tem implicações a nível social, no que concerne ao *ranking* das escolas (o "bom nome"), levando, desta forma, a uma maior atenção por parte da comunidade escolar, a mais apoios por parte das autarquias e outras instituições. A AEE tem também implicações a nível profissional para efeitos de progressão na carreira docente, podendo ainda ser um fator de influência na motivação daqueles que integram as instituições. Para o nosso estudo tivemos em conta a avaliação externa de escolas.

Iniciámos o nosso estudo pela leitura dos documentos a analisar, nomeadamente, os Relatórios de Avaliação Externa de Escolas. O programa de avaliação externa de escolas avalia cada escola em cinco domínios: - resultados; - prestação do serviço educativo; - organização e gestão escolar; - liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola. Tomámos consciência das

diferentes classificações obtidas nos diferentes domínios que compõem a avaliação externa das escolas.

A avaliação das escolas procura conciliar avaliação externa com avaliação interna, dois olhares complementares em prol dum melhor serviço público, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, assegurar o sucesso educativo e melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. A avaliação externa é controladora. É formalizado um juízo de valor, um juízo qualitativo; a avaliação interna é auto-reguladora. O objetivo é a auto-regulação, é a mudança, a melhoria sustentada, a superação dos pontos fracos detetados.

A delimitação das escolas nas quais teve lugar o nosso estudo teve em consideração a avaliação externa das mesmas e a antevisão de facilidade na disponibilização de dados. Foi feita uma análise temática que recortou, do conjunto dos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas de cada estabelecimento escolar para o avaliar globalmente, a avaliação obtida nos cinco domínios que constam do Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas: resultados; prestação de serviço educativo; organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola. Desta forma, foi assim elaborada uma tabela onde consta a caracterização, de forma muito sumária, das escolas que fazem parte do nosso estudo. Nesta seleção, procurámos estabelecimentos de ensino cuja avaliação abrangesse diferentes níveis de classificação nos vários domínios, desde *insuficiente* a *muito bom*.

Entendemos que a Avaliação Externa de Escolas pode ser um fator de influência na motivação daqueles que integram as instituições, pois tem implicações a nível profissional, para efeitos de progressão na carreira docente, e implicações a nível social (*ranking*, prestígio, maior atenção por parte da comunidade escolar, mais apoios por parte das autarquias e instituições e das forças vivas da sociedade local). Entendemos ainda que a classificação naqueles domínios nos poderia ajudar a seleccionar contextos o mais diferenciados possível, de modo a melhor dar conta, no nosso estudo, das influências da participação dos nas decisões da escola sobre os seus níveis de motivação, em contextos com características diversas.

Consideramos ser essencial conhecer aprofundadamente esta temática e, assim, compreender e atuar sobre esta mesma realidade. Acreditamos que a mesma

pode servir de reflexão e compreensão dos fenômenos quer da participação, quer da motivação do professor, permitindo, deste modo, melhorar a qualidade de vida do professor e ainda contribuir para que os diretores das escolas, e outros superiores, tomem consciência da importância deste assunto.

Procuramos, com este estudo, aferir se a forma como os professores são ou não chamados a tomar decisões contribui, ou não, para que se sintam motivados/ envolvidos no seu trabalho e correlacionar a participação dos docentes na tomada de decisões com o nível de motivação dos mesmos.

De modo a organizar as nossas ideias e pensamentos, definimos alguns objetivos e tentamos estabelecer uma questão de partida.

Quivy e Campenhoudt (2005) sugerem que o investigador procure enunciar o projeto de investigação através de uma pergunta de partida, tentando exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor. Constituirá o primeiro fio condutor da investigação, devendo, por isso, apresentar qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência.

Verma e Berd, (1981, 184, cit. *in* Bell, 1997) consideram que o estabelecimento de uma hipótese é uma proposição hipotética sujeita a verificação ao longo da investigação ulterior, podendo ser vista como um guia para o investigador, na medida em que representa e descreve o método a ser seguido no estudo do problema.

Também Quivy e Campenhoudt (2005) consideram que as hipóteses constituem a melhor forma de conduzir uma investigação, pois fornecem-lhe um fio condutor eficaz, e, a partir do momento em que são formuladas, substituem a questão de partida, sem a esquecermos. O seguimento do trabalho consistirá em testar as hipóteses, confrontando-as com os dados da observação.

De que modo a participação dos professores nas decisões da escola se relaciona com a motivação docente?

Esta é a questão com que iniciamos a nossa investigação e, deste modo, o problema que se pretende analisar. Por outras palavras, é qualquer questão não resolvida, que é objeto de discussão, interpretação e investigação científica com vista à

sua resolução. Toda a investigação gira em volta da resposta a dar ao problema, sempre colocado como uma questão para a qual ainda não há resposta, desta forma designamos a questão primeira, que colocamos ao iniciar o ato de investigação, de pergunta de partida.

Na sequência da ponderação do problema que se pretende analisar, sobressaem vários objetivos, que delineamos no sentido de definir o sentido a dar a este estudo:

- Conhecer e caracterizar o grau de motivação dos docentes em Agrupamentos/Escolas dos Ensino Básico e Secundário, avaliadas globalmente com *muito bom e suficiente*, com base nos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas;
- Conhecer e caracterizar o grau de participação dos docentes em Agrupamentos/Escolas dos Ensino Básico e Secundário, avaliadas globalmente com *muito bom e suficiente*, com base nos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas;
- Correlacionar a participação dos professores nas tomadas de decisão com o seu nível de motivação em Agrupamentos/Escolas dos Ensino Básico e Secundário, avaliadas globalmente com *muito bom e suficiente*, com base nos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas.

Por outro lado, este trabalho tem como finalidade a conceção da dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, especialização no Ensino das Ciências.

A escolha do tema específico deste estudo resulta de uma forte motivação pessoal. Dada a experiência profissional, ao longo de vários anos, em agrupamentos de escolas básicas e/ou secundárias públicas, o interesse por este trabalho prende-se com o facto de também termos sentido as alterações a que a profissão de professor foi sofrendo ao longo destes últimos anos, nomeadamente os perigos reais ou aparentes

vividos em situação escolar, como por exemplo, a indisciplina e a gestão dos alunos nas aulas, a aceitação de desafios na escola, a avaliação negativa de si próprio vinda dos outros, os obstáculos à realização profissional, a satisfação da necessidade de reconhecimento, a falta de competências de ensino e a gestão da profissão pela tutela. Estas alterações, aparecem referenciadas por Fernandes (2008) como os medos dos professores, ou *“aquilo que o ameaça na sua identidade pessoal e profissional em contexto escolar”* e, ainda, com a partilha e troca de impressões com outros colegas que demonstram esses sentimentos.

Procuraremos aferir o grau de participação dos professores na tomada de decisões nas escolas em estudo, relacionando-a com a forma como contribuí, ou não, para que se sintam motivados/ envolvidos no seu trabalho, ou seja, correlacionar a participação dos docentes na tomada de decisões na escola com o seu nível de motivação.

Iniciámos a exploração bibliográfica logo que ficou definitivamente definido o tema de estudo, seguindo todas as orientações/sugestões de Bardin (1991), Bell (1993) e Quivy e Campenhoudt (2005), definidas e estabelecidas na atividade de organização da análise.

Concordamos com Carmo e Ferreira (1998) quando comparam o processo de investigação com uma corrida de estafetas, com a passagem de testemunho, dos que investigam antes no mesmo terreno, para as nossas mãos.

Tuckman (2005) considera o processo de investigação muito menos transitório do que os produtos resultantes de outros processos de resolução de problemas. O processo de investigação dá origem a um documento, que pode, em condições ideais, possibilitar a generalização e permite a réplica. Podem ser usados os resultados em qualquer estudo e o investigador pode construir a sua tese também usando e baseando-se nos resultados de outros investigadores, usar o processo e as metodologias que são também transmissíveis, dando a outros a possibilidade de os contestarem e fazerem a aferição da sua validade científica. A investigação tem o mérito de contribuir para aumentar o conhecimento. Constitui, deste modo, um potencial de ajuda para as pessoas melhorarem a sua vida e, por conseguinte, deve fazer parte integrante do empenhamento humano.

Partilhamos da opinião de que o investigador não é um profissional qualquer. Ele, como principal recurso da investigação, deve basear-se em teorias e resultados de anteriores pesquisas, que atuam como um pano-de-fundo e fornecem orientações para dirigir o estudo, pois "os dados nunca falam por si próprios" (Bogdan & Biklen, 1994, p.298).

Ao longo do nosso trabalho de investigação, e para responder aos nossos objetivos, tentamos enquadrar teoricamente a problemática e ainda a metodologia a ser usada, associada ao nosso estudo. Como se trata de um projeto pequeno, não é possível abordar pormenorizadamente cada um dos assuntos aqui tratados, daí que damos especial importância à participação dos professores e à motivação, sem descuidar as diversas teorias associadas.

Numa primeira fase, procedemos a uma recolha preliminar de informação com o intuito de tomarmos consciência dos estudos existentes sobre o assunto, sem descuidar a nossa questão inicial e os objetivos estipulados.

Depois de analisados/examinados os arquivos da biblioteca municipal do Porto e bibliotecas de algumas universidades nacionais, constatámos a inexistência de estudos publicados, dissertações ou teses de doutoramento especificamente sobre o tema: Relação entre Participação dos Professores nas decisões e motivação docente.

A abordagem efetuada foi conseguida através da análise de trabalhos sobre temáticas relacionadas com a motivação dos professores, a motivação dos alunos, a participação dos pais na escola,...

Para fazer face aos objetivos definidos, usamos o modelo de investigação quantitativo, utilizando como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, já validado e anteriormente utilizado por Jesus (1996). Para o seu tratamento e análise de dados recorreremos à análise estatística. Os dados brutos foram tratados de maneira a serem significativos e válidos. Pretendemos construir quadros de resultados, tabelas, onde se encontram as informações fornecidas pela análise, de uma forma condensada e em relevo, submetidos a análise estatística assim como a testes de validação. Com base nos resultados, pretende-se propor inferências e adiantar

interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou outras que se possam descobrir, Bardin (1991).

O objetivo de um inquérito é obter informação a partir de uma amostra razoavelmente representativa da população em estudo, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo, para que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las, Tuckman (2005).

Antes da entrega dos inquéritos foi solicitada autorização aos respetivos Diretores das Escolas em estudo, para se proceder ao levantamento dos dados, tendo a mesma sido concedida por todos os seus diretores, à exceção de uma, tendo, desta forma, sido necessária a seleção de outra escola. Importa destacar a dificuldade sentida em conseguir o número de inquéritos necessários para que o estudo tivesse resultados significativos. Por estes motivos, sentimos algumas dificuldades em manter uma sequência no ritmo de trabalho e cumprir o tempo definido para o efeito.

Sugestivamente Carmo e Ferreira (1998) referem que o tempo é um dos recursos mais escassos que o investigador tem ao seu dispor. Por um lado, o prazo legal imposto para a conclusão de mestrado e, por outro, o encurtamento do ciclo de vida do saber, isto é, face às profundas alterações que estamos a viver, no que diz respeito à integração de Agrupamentos de escolas em Mega agrupamentos, colocam os resultados desatualizados à nascença. Deste modo, o tempo útil de pesquisa assume, assim, um importante papel condicionador da determinação do objeto de estudo e da metodologia a adotar.

A nossa dissertação está organizada em cinco capítulos. Fazemos a introdução ao estudo, explicitando os conceitos fundamentais, a contextualização, a identificação do problema e a sua importância.

No primeiro e segundo capítulos, apresentamos a revisão literária relativa à participação e motivação dos professores, bem como os modelos e as teorias associadas.

No terceiro capítulo, contextualizamos e justificamos a opção metodológica seguida. Descrevemos o estudo realizado, a população e amostra. Apresentamos os

instrumentos de recolha de dados, a sua elaboração e validação, e as respetivas técnicas de análise de dados.

No quarto capítulo, apresentamos os dados obtidos, mediante a aplicação do inquérito por questionário, aplicado aos professores dos 2º, 3º ciclos e secundário do distrito do Porto.

No quinto capítulo, fazemos a discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior, face aos suportes teóricos existentes, de forma a esclarecer os objetivos definidos e obter resposta à questão inicial colocada.

Por fim, surge a conclusão, com as implicações do nosso estudo, onde indicamos algumas sugestões para futuras investigações.

Em anexo, encontra-se o questionário, instrumento utilizado no nosso estudo para recolha de dados.

CAPÍTULO 1 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES

Introdução

“O professor é a figura central na formação dos educandos. É ele quem forma no aluno o gosto ou o desgosto pela escola, a motivação ou não pelos estudos; o entendimento da significância ou insignificância das áreas e objetos de estudo; a percepção de sua capacidade de aprender, de seu valor como pessoa...”

Lück (2002, p. 28)

Com o nosso estudo, pretendemos estudar a escola como organização e analisar os fenômenos de participação docente na organização escolar, nomeadamente nos processos de tomada de decisões na escola.

Estudos anteriores conduzidos sobre a participação docente demonstraram que não só a mesma não seria totalmente independente da situação da participação discente mas que também ambas estariam profundamente relacionadas com fenômenos como a organização formal da escola, o enquadramento normativo vigente, as políticas de centralização/descentralização (Lima, 1992).

Ao longo deste capítulo, abordaremos algumas questões pertinentes relacionadas com o tema Participação dos professores nas decisões da escola, abordando algumas teorias estudadas. Iniciamos com a abordagem do conceito de participação.

1.1 Conceito de Participação dos professores

Ao longo dos últimos trinta anos a função docente foi sofrendo um alargamento de uma forma gradual. A função docente foi incorporando, entre outros papéis, em relação aos alunos a responsabilidade pela avaliação contínua e sua progressão na escolaridade, o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, o atendimento a crianças emigrantes, imigrantes e de etnias diferenciadas, o apoio tutorial a alunos com dificuldades de aprendizagem, o atendimento aos pais dos alunos. Em termos curriculares, a função docente passou a integrar a responsabilidade de manejo de metodologias diversificadas, maior responsabilidade na elaboração de provas de avaliação, progressiva individualização do ensino, a conceção e orientação de atividades de complemento curricular e de ocupação dos tempos livres. Relativamente à formação permanente, a função docente foi integrando a obrigatoriedade de frequência de ações de formação contínua, a necessidade da participação na construção de projetos na escola e nos territórios educativos. Em termos de participação, a função docente foi integrando o contributo para a formação da vontade coletiva local e para a melhoria das reformas educativas (Formosinho, prefácio *in* Loureiro, 2001, p.7).

Os professores são confrontados com novos deveres, exigências e funções. Para além do trabalho na sala de aula, o professor tem ainda de organizar atividades extracurriculares, preparar aulas, corrigir e avaliar os trabalhos dos alunos, receber os pais e/ou encarregados de educação, participar em reuniões, ocupar-se de problemas administrativos da escola, etc.. Estas novas responsabilidades representam uma sobrecarga de trabalho para os docentes, o que, como veremos mais à frente, poderá afetar a sua motivação (Jesus, 1996).

Este alargamento progressivo das funções dos professores, surge em resposta à transformação em problemas escolares dos problemas sociais, tendendo cada vez mais a configurar a profissão de professor como a de um trabalhador social. Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem acrescem todas as outras de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia. O professor desempenha assim o papel de “criado(a) para todo o serviço”. Tudo se pede

que a escola e os professores façam e, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades. O alargamento desmesurado de funções e de responsabilidades aparecem referenciados em diversos estudos como uma das principais causas dos graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar que afetam grande parte dos professores na União Europeia (Teodoro, 2004).

Em Portugal o Sistema de Avaliação Educativo abrange a Educação pré-escolar, o Ensino Básico e Secundário, definindo ter como principal objetivo a melhoria do Sistema Educativo, estruturando-se essa Avaliação em Avaliação Externa e Autoavaliação (Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro de 2002). Reafirma-se a noção de que os educadores e professores são os agentes fundamentais da educação escolar. Com isto, tem-se responsabilizado as Escolas no sentido de se envolverem nestes processos avaliativos de forma a conseguirem posteriormente utilizar os resultados dessa avaliação para melhorar as dinâmicas do próprio estabelecimento de ensino. Por outro lado, ao professor de hoje colocam-se outros desafios que nada têm a ver com aqueles que existiam quando a maioria dos docentes iniciaram as suas carreiras. No momento atual, com o novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), Decreto-lei nº 15 de 19 de janeiro de 2007, e mais especificamente, no que concerne à progressão na carreira, o ambiente escolar está também a sofrer alterações. Por um lado, o desalento de alguns, por outro, movimentações para mover a apatia e criar novas dinâmicas nas escolas.

No nosso país, tem-se vindo a assistir, desde meados dos anos 80, a uma crescente influência da avaliação enquanto dispositivo de regulação dos sistemas de ensino, sendo que esta na maioria das vezes incidiu sobre parâmetros como os resultados académicos dos alunos, a ação dos professores, a atividade das escolas e a própria definição e implementação das políticas educativas (Afonso, cit. *in*, Costa *et al.*, 2002, p.31). Por sua vez a O.C.D.E (1989, p.164) privilegia a autoavaliação como um processo pelo qual os docentes, enquanto grupo de especialistas, põem de novo em discussão a Escola, a fim de melhorar a qualidade de ensino, constituindo a avaliação um meio de apreciação dessa qualidade.

Segundo esta perspetiva, é necessário que os professores participem neste processo, marcado por todo um leque de exigências administrativas e burocráticas, que

acaba por influenciar conseqüentemente o modo como estes profissionais desenvolvem a sua atividade de trabalho, acabando a autoavaliação por ser apenas mais uma das muitas tarefas a serem desempenhadas pelos professores no decorrer da sua atividade. Os professores são chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, (Loureiro, 2001).

Segundo Guerra (2003, cit. *in* Pereira,2009) a participação é o princípio básico da democracia e exige que haja o diálogo permanente, o debate aberto, o controlo das decisões e a capacidade de crítica efetiva, contribuindo com iniciativas e decisões, melhorando a sociedade.

É preciso reforçar as escolas, a sua autonomia, a sua liberdade de organização, a sua diversidade, a sua capacidade de responder às necessidades dos alunos e das comunidades locais. Ao mesmo tempo, é necessário que haja uma avaliação efetiva onde escolas e os professores prestem contas do seu trabalho. Têm de ser dados aos professores instrumentos adequados para a análise das suas práticas, refletindo sobre estas, mas dialogando com os colegas, na escola e noutros espaços de trabalho (Nóvoa, 2006).

Neste sentido, os estabelecimentos de ensino devem ser palcos da participação de todos os membros da comunidade escolar e, para se alcançar bons resultados, é necessário também um trabalho colaborativo, onde a reflexão e a supervisão não podem faltar, pois têm sido apontadas como tendo impacto visível no sucesso dos alunos.

De facto, segundo Philippe Perrenoud (1999), para fazer face à complexidade e às contradições da sociedade actual, a formação de professores tem de reforçar essencialmente três aspectos fundamentais, a saber: a prática reflexiva, a inovação e a cooperação. Para este autor, os professores devem ser intérpretes ativos de culturas, valores, de saberes prestes a transformar-se. É verdade que a sociedade evolui muito rapidamente ao contrário do trabalho rotineiro dos professores. É verdade também que a tendência da maior parte dos professores é resistir a tantas mudanças. É igualmente verdade que o trabalho do professor tem vindo a intensificar-se e que o tempo dispendido na e para a escola é cada vez maior sem que os problemas de insucesso e abandono escolar se atenuem.

A escola de hoje exige novas posturas, novas responsabilidades a todos os que nela intervêm, quer sejam, pais, pessoal não docente, professores ou outros, onde todos os que aí participam e vivem parte da sua vida se sintam parte integrante dela. A escola é um espaço de interação, bem como as formas de participação dos que dela fazem parte (Saraiva, 2002).

Para Barroso (1995), a participação é uma forma de estar na sociedade ou de inserção numa organização, não podendo ser encarada como uma mera opção individual.

O conceito de participação na teoria das organizações aparece associado a diferentes critérios de classificação e conceitos propostos por vários autores, bem como nas diferentes formas e graus de participação que se têm verificado nas escolas portuguesas.

Atentemos agora sobre os estudos de Fisher (1985) e Pettersen (1985), cit. in Marques (2007, p. 133-134) sobre satisfação e participação, bem como sobre a relação entre estes conceitos:

A satisfação aumenta quando a participação nas decisões é percebida com clareza;

A satisfação aumenta na razão direta em que se verifique coincidência entre a participação desejada e a percebida;

A satisfação aumenta se for percebida a possibilidade de controlar o desenvolvimento da tarefa e a situação de trabalho;

A participação aumenta se houver por parte do sujeito uma avaliação e percepção positiva daquilo que faz participadamente;

A participação aumenta se os objectivos laborais forem fixados com a concordância e a intervenção activa do sujeito.

A escola é uma organização bastante burocratizada e cumpre diretrizes centrais, sem que os professores sejam ouvidos ou tenham qualquer tipo de participação. Os professores encontram-se isolados nas escolas, entregues a si próprios, sem acompanhamento nem adequada e suficiente formação complementar, encarcerados nas suas aulas, onde trabalham, no interior da sala de aula e com as suas turmas, onde tomam pequenas decisões ao nível do funcionamento das aulas, gestão de conflitos e problemas, com pouco tempo de convívio e de troca de opiniões, o que não

melhora a tomada de decisões (Ruivo *et al*, 2008). Por outro lado, se os professores conseguissem ser mais unidos e reivindicativos, talvez tivessem um papel mais ativo na tomada de decisões (Marques,2007).

Se nos convenceremos de que a escola pública só pode ser um sistema a baixo custo a funcionar com professores com baixas habilitações, mal pagos e sobrecarregados, com função de manter a ordem, preparar para o teste e seguir a ordem do currículo estandardizado, então os professores das próximas três décadas serão incapazes e desmotivados para ensinar. Tornar-se-ão marionetas nas mãos dos governantes. Mas, pelo contrário, podemos promover um sistema educativo de alta capacidade, com grande investimento, com professores altamente qualificados capazes de gerar criatividade e empenho nos seus alunos, resultante da sua própria experiência de criatividade e flexibilidade na forma como são tratados e se desenvolverem como profissionais da sociedade do conhecimento. É importante que ensinar e ser professor não se limite apenas às tarefas técnicas de produção de resultados aceitáveis nos testes, mas antes ensinar seja de novo: uma missão social capaz de moldar a vida e transformar o mundo. Na preparação, formação contínua e vida profissional, os professores de hoje têm de compreender e dominar a sociedade de conhecimento em que os seus alunos vivem e em que irão trabalhar. Os docentes têm de recuperar o seu lugar entre os mais respeitados da sociedade para se tornarem e prepararem os seus alunos para serem cidadãos do mundo, esforçando-se por garantir que os discentes se desenvolvam e prosperem a partir dos bens privados da economia de conhecimento. Estes são os desafios que hoje enfrentam os professores na sociedade de conhecimento (Hargreaves,2004).

Retomemos à participação. A participação no contexto educativo, segundo Brito (2007) deve ser encarada como um processo diário e integrante da democracia na organização escolar e também um instrumento de envolvimento e corresponsabilização de toda a comunidade educativa. Participa-se: dando opiniões; trazendo ideias e fazendo críticas; através da atividade que se desenvolve na instituição; assumindo a representação; tomando decisões e fazendo a avaliação da atividade, possível através da reflexão. Pretende-se melhorar a qualidade dos processos participativos, dos resultados na educação e a eficácia de utilização dos recursos disponíveis para esse

(segurança) vão-se tornando mais importantes, tendo tendência a dominar o comportamento do indivíduo. Este processo desenrola-se sempre da mesma forma até ao 5º nível (auto realização). As necessidades secundárias, estão relacionadas com sentimentos e valores, não se alcançam com tanta facilidade. Desta forma, as necessidades de ordem superior só ocorrem quando as necessidades de ordem inferior se encontram satisfeitas.

De acordo com Neves (1998, cit. *in* Sousa) encontramos, para cada uma das necessidades de Maslow a seguinte caracterização:

- **Necessidades Fisiológicas**, as que dizem respeito às necessidades básicas para nos mantermos vivos, tais como: a fome, a sede, o sono, o sexo, -asseguram a sobrevivência do indivíduo. As necessidades de segurança só surgem se estas estiverem satisfeitas.

Em termos de fatores institucionais, integra-se aqui o vencimento, as condições de trabalho agradáveis, os refeitórios;

- **Necessidades de Segurança**, as que se referem à segurança, estabilidade, proteção, ausência de medo e ansiedade, desejo de estabilidade, lei e ordem. Como factores institucionais incluem-se as condições de trabalho seguras, os benefícios institucionais e a segurança do emprego;

- **Necessidades Sociais ou de Pertença**, (participação, amizade, afeto, amor, aceitação por parte dos outros,...) são as necessidades que consideram os indivíduos, enquanto seres sociais, que se relacionam e têm capacidade de integração e estima perante as outras pessoas, são aceites pelo grupo, conseguindo efetuar projetos de grupo. Quando estas necessidades não estão satisfeitas o indivíduo torna-se agressivo na relação interpessoal. Quando satisfeitas geram sentimentos de autoconfiança e de prestígio – referem-se às necessidades de pertença e de amor. Quanto aos fatores institucionais incluem-se aqui a coesão do grupo de trabalho, uma supervisão amigável e a associação profissional;

- **Necessidades de Estima ou Reconhecimento**, as necessidades que valorizam e reconhecem perante as outras pessoas. Internamente, inclui o desejo de poder, realização, adequação, confiança, independência e liberdade; Externamente, dizem respeito ao desejo de boa reputação, prestígio, estatuto, fama, glória, atenção e dignidade e apreciação. Os fatores institucionais serão o reconhecimento social, o ser titular de uma função, o alto estatuto da função e o feedback do trabalho;

- **Necessidades de Autorrealização**, as que dizem respeito ao empenho pelo saber e pela necessidade de atualização de conhecimentos. É o nível mais elevado da hierarquia e está associado ao desenvolvimento contínuo e crescimento pessoal do indivíduo. Os fatores institucionais serão uma função estimulante, a oportunidade para a criatividade, a realização através do trabalho e a progressão na organização.

Maslow distingue, desta forma, os graus de satisfação em dois grupos: a satisfação interna (a que advém das necessidades fisiológicas e de segurança, é a que está relacionada com os fatores interno do indivíduo) e a satisfação externa (a que é oriunda de fatores externos, como as necessidades sociais, de Estima e Autorrealização). A pessoa procura satisfazer as necessidades que se situam mais abaixo da hierarquia (sede, fome), enquanto outras mais elevadas influenciam o seu comportamento. As necessidades mais baixas, quando satisfeitas, dão lugar às necessidades de ordem mais elevada, deixando as primeiras de constituir fonte de motivação para o indivíduo.

Apresentamos um esquema que traduz e simplifica, segundo uma pirâmide, a Teoria de Maslow, figura 3:

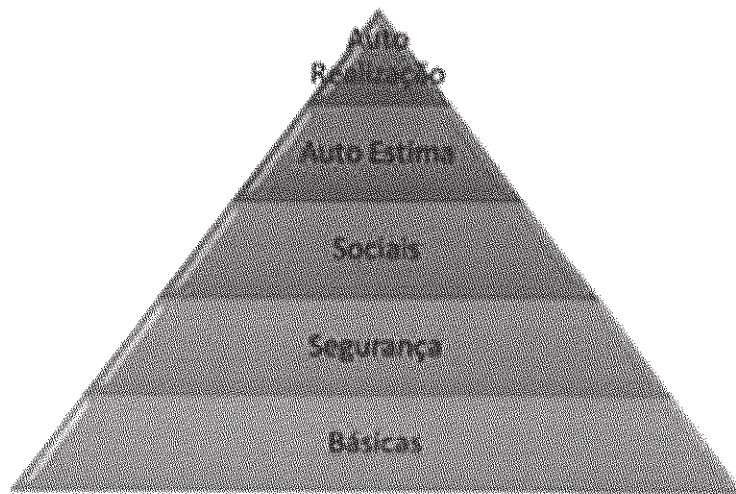


Figura 3– Pirâmide das necessidades – Maslow

Fonte: Adaptado de Teixeira (2005,p.126)

2.2.2 Teoria dos dois Fatores de Herzberg

Desenvolvida por Herzberg (1959, cit *in* Serrano, 2011), a Teoria dos Dois Fatores baseou-se num estudo sobre a satisfação das necessidades e o impacto na motivação no trabalho. Esta teoria dirige-se especificamente à satisfação, existindo alguns pontos em comum com a teoria de Maslow.

Herzberg não considerava a Teoria de Maslow adequada para o estudo da motivação em contextos profissionais, tendo desta forma proposto a sua Teoria dos dois Fatores.

Herzberg estudou sobre as fontes de motivação diretamente relacionadas com os contextos profissionais, concluindo que a motivação do indivíduo no seu trabalho depende de cinco factores motivadores: realização, reconhecimento, contexto de trabalho, responsabilidade e promoção, que contribuem para a satisfação profissional.

- **Realização**, o trabalho deve representar um desafio, um desafio realista para não conduzir à desilusão e sucessivamente ao desencorajamento;

- **Reconhecimento**, as pessoas gostam de ver reconhecido e apreciado o seu trabalho;
- **Tarefa** (trabalho em si), quando se conclui uma determinada tarefa, há uma satisfação interior, independente da forma como os outros reagem a essa realização;
- **Responsabilidade e a Promoção**, é a recompensa pelo empenhamento e a atualização pessoal.

Como fatores de desmotivação, ou fatores higiênicos, Herzberg (1959, cit. *in* Jesus, 1996) seleciona a política e administração da empresa, a supervisão, o salário, as relações interpessoais e as condições de trabalho, que contribuem para a insatisfação. Estes fatores foram agrupados por Herzberg em duas categorias:

- **Fatores Higiênicos**, relacionados com fatores extrínsecos, tais como: condições de trabalho, relação profissional e salário. Estes fatores causam insatisfação quando não estão presentes, quando existem geram forte motivações;

- **Fatores Motivacionais**, ligados a fatores intrínsecos relacionados com o exercício profissional, nomeadamente, a responsabilidade, competência profissional e capacidade de liderança. Se estes não permanecerem, não existirão motivos de satisfação e poderá existir desmotivação. Os fatores motivacionais traduzem-se em fontes de satisfação, originando sentimentos de realização, oferecendo desafios que gerarão aumento de produção, transmitindo uma satisfação a longo prazo.

As considerações de Maslow e Herzberg sugerem dois tipos de visão sobre a motivação. Enquanto uma remete para a questão das necessidades (Maslow), a outra centraliza-se nos determinantes da satisfação e insatisfação do trabalho (Herzberg). Estes dois autores defendem que o comportamento humano possui uma causa e um objetivo, logo existe motivação.

As duas teorias complementam-se entre si, ou seja, a de Maslow identifica necessidades e a de Herzberg é mais adequada para a identificação dos incentivos que deverão satisfazer as necessidades (Hersey & Blanchard, 1977, cit. *in* Jesus, 1996).

Também Esteves (2006) é de opinião que as duas teorias se completam. Embora considere a primeira a mais eficaz, ao identificar as necessidades, a segunda é mais adequada para a identificação dos incentivos que podem satisfazer as necessidades.

Kaiser (1982, cit. in Jesus & Santos, 2004) utiliza as teorias de Maslow e de Herzberg, pois considera que o desenvolvimento profissional do professor é influenciado pela sua motivação, ou mal-estar profissional, consoante sejam ou não satisfeitas as suas necessidades de estima. Considera, ainda, que há por parte dos professores com mais idade um maior desinvestimento do que dos professores mais novos, fruto da falta de incentivos que permitam mantê-los motivados.

Também aparecem referenciadas por Alves (2010) as duas teorias mais utilizadas no estudo da motivação dos professores, a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow e a Teoria dos Dois Factores de Herzberg.

Apresentamos um esquema que traduz e simplifica a comparação entre as duas teorias, a Teoria de Maslow e de Herzberg, sobre a motivação, figura 4:

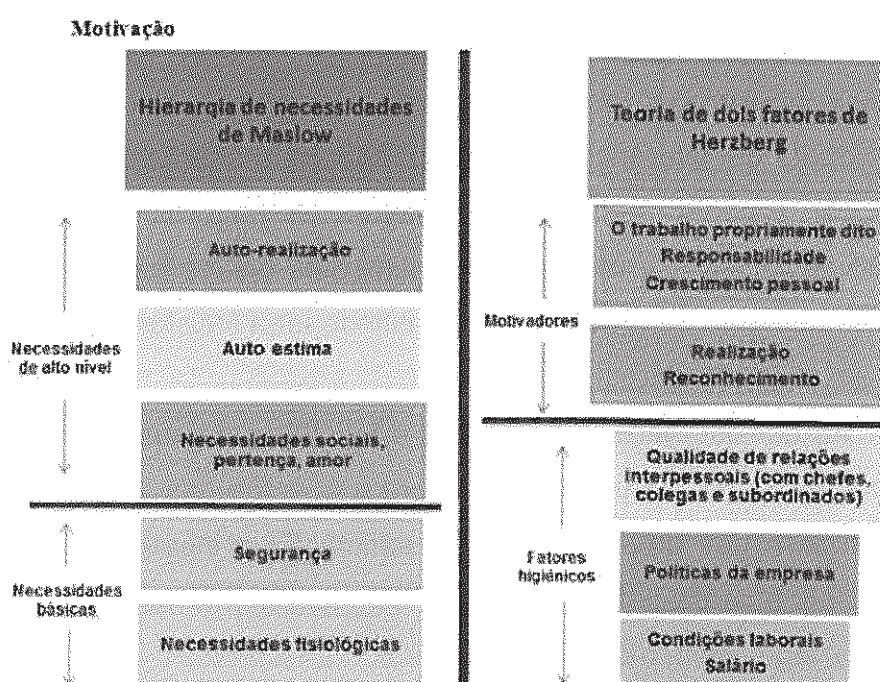


Figura 4- Comparação entre as duas teorias: Maslow e Herzberg, adaptado de Alves, 2010

2.3 Estudos anteriores sobre a motivação para a profissão docente

Durante muito tempo, a escola era um espaço de transmissão de saber e poucos eram os privilegiados que a frequentavam. Nos anos 60 e 70, com o combate ao analfabetismo, a democratização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória originou a massificação do ensino: aumento brusco do número de alunos, de escolas e dos professores, conhecida em Portugal pela Reforma de Veiga Simão. Muitos jovens em idade de trabalhar são, então, obrigados a frequentar a escola, encarando-a não como um direito, um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, mas como uma obrigação, um dever, uma fonte de insatisfação e de incertezas, manifestando, em relação à escola desinteresse. Este desinteresse manifesta-se, frequentemente, em comportamentos de indisciplina que, por sua vez, dificultam a atividade do professor na sala de aula e contribui para a sua falta de motivação (Jesus, 1996).

Nos dias de hoje, os professores são confrontados com novos deveres, exigências e funções, a que já anteriormente fizemos referência. Novas responsabilidades representam uma sobrecarga de trabalho para os docentes, o que, como veremos, está relacionado com a sua motivação.

Face a esta diversidade de tarefas que foram atribuídas aos professores, sem que estes tivessem participado na conceção destas novas funções, os mesmos têm dificuldade em definir e delimitar os objetivos e prioridades na sua atividade profissional. É reconhecida como “crise de identidade” por diversos autores (Abraham, 1988; cit. *in* Jesus, 1996), Cole, (1985; cit. *in* Jesus, 1996) Esteve, (1991; cit. *in* Jesus, 1996), Guerra, (1983; cit. *in* Jesus, 1996), Maceda, (1994; cit. *in* Jesus, 1996), Nóvoa, (1989; cit. *in* Jesus, 1996) e Teodoro, (1990, cit. *in* Jesus, 1996), ou “crise da função docente”, (Vila, 1988, cit. *in* Jesus 1996).

Também apontada por Esteve (1995, cit. *in* Jesus, 1996) como um dos fatores principais que contribuem para a “crise de identidade” e para a falta de motivação da classe docente e da educação aparece a imagem social desta profissão e da educação escolar que é a pior de sempre, embora se tenha conseguido alcançar o grande objetivo educativo do passado, combater o analfabetismo, criando condições para que todos frequentem a escola. Aparecem ainda referenciadas a falta de investimento na educação, a inadequação da formação inicial e a falta de cooperação entre professores.

Quando comparado o grau de satisfação dos professores de vários países da Comunidade Europeia, na investigação realizada por Prick (1989, cit. *in* Jesus, 1996), verificou-se que os docentes portugueses são os que apresentam um nível mais baixo de satisfação profissional, comparativamente com os dos restantes países estudados, a Holanda, a Áustria, a Bélgica, a Alemanha e a Espanha.

Santos (2004) aponta como fatores de insatisfação docente: o isolamento na ação pedagógica, a insegurança perante a mudança, a multiplicidade de exigências, o processo de socialização/diversificação na atuação do professor, a fragmentação do trabalho do professor, os horários zero. A autora realizou um inquérito sobre os motivos de satisfação/insatisfação docente no ensino a 23 professores do ensino secundário com mais de 6 anos de serviço. Os inquiridos estabeleceram como motivos de satisfação a realização profissional e o bom relacionamento professor/alunos, enquanto os motivos de insatisfação se prendem com a multiplicidade de papéis do professor, o não reconhecimento da profissão, deficientes condições de trabalho, carência de partilha de conhecimentos entre professores, ausência de uma cultura de participação, fraca autonomia na prática das escolas e a falta de interesse dos alunos

No que diz respeito à comparação do nível de *stress*, num estudo de Cruz (1989, cit. *in* Jesus, 1996), constatamos que mais de 50% dos professores portugueses referem que experienciam “bastante” ou “muito” *stress* nesta profissão, enquanto apenas 25% dos professores ingleses responderam da mesma forma (Kyriacou, 1980, cit. *in* Jesus, 1996).

Num estudo coordenado por Braga da Cruz (1988, cit. *in* Jesus, 1996), 15,4% dos professores portugueses referem ter escolhido a profissão docente por falta de

alternativas profissionais, comparativamente aos 9% de professores suíços que apresentaram este tipo de resposta (Huberman,1989). 63% dos professores portugueses referem ter escolhido a profissão docente como primeira opção ou por vocação comparativamente com os 89% dos professores franceses (Harmon & Rotman,1984).

Os próprios professores portugueses, num estudo de Braga da Cruz *et al* (1988, cit. *in* Jesus, 1996), reconhecem a importância da sua motivação, pois acreditam que não “gostar de ensinar” é a principal causa que pode estar na base do insucesso profissional vivenciado pelos professores e que o investimento dos professores na profissão é um dos principais fatores para a melhoria do estatuto da profissão docente.

Atualmente vivemos num período em que ocorrem profundas alterações na sociedade, com nítidas implicações na motivação das pessoas, nomeadamente em relação ao seu desempenho profissional. Atravessamos um período de crise económica onde a taxa de desemprego é bastante elevada, e com tendência para subir, onde paira e se vive uma constante incerteza e instabilidade profissional que está dependente de fatores fora do alcance pessoal.

Podemos pensar na nossa experiência pessoal. Trabalhamos muito melhor se o que estamos a fazer nos entusiasma e seduz, aumentando o nível de interesse, motivação e satisfação. Deste modo, tornam-se fundamentais os reforços e estímulos nos professores. Relativamente a este aspeto, Jesus (2000, p. 50) afirma algo com que concordamos plenamente: “ (...) se o professor não acredita no seu trabalho ou não gosta de ensinar, o aluno percebe esta sua atitude e, logo, pode diminuir o seu próprio envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.”

Para Santomé (2006), uma das maiores preocupações que afetam o sistema educativo é a verificação de uma classe docente que não se sente realizada, sendo as palavras *desmotivação*, *desmoralização* e *desilusão* as que mais surgem entre docentes, que podem ser explicadas como resultado dos seguintes fatores:

1. **Incompreensão das finalidades dos sistemas educativos**, fruto das diversas reformas educativas promovidas nas últimas décadas e a escassa implicação por parte da classe docente, que contribuíram para acentuar o desnorte dos professores em tudo o que está relacionado com o que fazer e os seus porquês nas aulas. A estas dificuldades há que acrescentar a rapidez das transformações e revoluções em todos os campos do conhecimento, bem como a celeridade com que se produzem as inovações no mundo das novas tecnologias da informação e da comunicação, (*idem*).
2. **Formação inicial muito deficitária**, pois a curta duração dos cursos de formação docente impede que se possam atender a todas as características que este tipo de profissionalidade assim exige, (*ibidem*).
3. **A pobreza das políticas de atualização dos professores**, políticas que as legislações existentes apenas contemplam como voluntárias ou não obrigatórias. Especialmente porque vivemos num mundo em que o conhecimento e a informação se produzem num ritmo muito acelerado, o Ministério da Educação deve definir como obrigatória a atualização dos professores.

O trabalho docente requer profissionais a investigar e a trabalhar em equipa, capazes de colaborar com os colegas, e que coloquem sempre em discussão os seus modos de pensar e agir. Numa escola em que se pratique a cultura de colaboração, os professores reúnem-se entre si para analisar as tarefas escolares que os alunos realizam e o seu rendimento, revêem as estratégias didáticas empregues e que teorias, modelos e práticas servem de apoio aos processos de ensino e aprendizagem que dirigem na escola, (*ibidem*).

4. A concepção tecnocrática do trabalho docente.

Os professores selecionam e organizam os conteúdos a trabalhar nas aulas, tornando-os relevantes e significativos para os alunos, planificam todo um conjunto de tarefas adequadas e de interesse para todos e cada um dos seus alunos, que os recursos colocados à disposição dos estudantes são valiosos, interessantes e suficientes e que as relações pessoais que mantêm com os seus alunos são baseadas em expectativas positivas sobre as suas possibilidades de êxito. É indispensável a promoção de uma educação na qual os alunos se vejam como pessoas livres, onde possam opinar, argumentar, participar e tomar decisões, como pessoas livres numa democracia. Aos alunos, primeiro, é preciso motivá-los para mais tarde lhes pedirmos também que se esforcem, (*ibidem*).

5. Um currículo obrigatório sobrecarregado de conteúdos.

A existência de um currículo obrigatório, com uma lista excessivamente densa de conteúdos para distribuir nas aulas, desvia a atenção dos professores, quase exclusivamente, para as questões metodológicas e de avaliação e de vigilância disciplinar dos alunos, (*ibidem*).

6. Uma administração burocratizante do sistema educativo.

A exigência de projetos curriculares de escola e de turma, mas que nenhuma autoridade externa às escolas revê, nem requer o seu cumprimento, também contribui para o desalento dos professores. Quando este tipo de exigências se burocratizam, apenas servem para ocupar tempo dos professores, fazendo-os preencher papéis, impedindo-os de efetuarem outras atividades que poderiam resultar mais interessantes e necessárias para melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que têm obrigação de desenvolver, (*ibidem*).

7. Falta de serviços de apoio e de uma inspeção escolar

Esta é também uma das razões da desmotivação por parte de alguns professores, pois estes apresentam-se interessados nas questões burocráticas e sancionatórias, em lugar de colaborar e assessorar nos processos de inovação e reforma pedagógica, (*ibidem*).

8. Ausência de uma cultura democrática nas escolas

É urgente rever a legislação vigente no sentido da democratização da vida escolar. É preciso incentivar as boas práticas e as inovações didáticas de forma a criar um clima verdadeiramente democrático, que estimule a participação e o comprometimento com projetos de trabalho mais colegiais, em que todos os grupos implicados, nomeadamente famílias, professores e alunos, se sintam obrigados a prestar contas.

"Para promover um ensino reflexivo, crítico e democrático precisa-se também de docentes e de alunos reflexivos, críticos e democráticos" (Santomé, 2006, p.97), (*ibidem*).

9. Problemas de comunicação com os alunos

Alguns docentes, apenas esperam e exigem submissão, subordinação e uma cega obediência, por parte dos seus alunos. Este tipo de autoritarismo nas práticas educativas é totalmente incompatível com os valores democráticos, tais como a igualdade, a tolerância, a liberdade, a independência, a responsabilidade, o respeito, o diálogo e pacifismo, que se pretende que sejam dominantes.

É importante que o docente confie nas possibilidades de aprendizagem dos alunos e lhes transmita entusiasmo pelas tarefas propostas e pelas suas possibilidades de êxito, pois saber comunicar o entusiasmo e a paixão pela cultura e por aprender são aspetos fundamentais de todo o processo educativo, (*ibidem*).

10. Dificuldades em se relacionarem com as famílias

Estas dificuldades surgem, fundamentalmente, devido à falta de desenvolvimento de habilidade sociais e à carência de informação que possibilite as interações e a comunicação.

A boa comunicação entre as famílias e os professores acarreta muitos benefícios, pois possibilita a partilha de informação, facilitando uma melhor integração do aluno nos estabelecimentos de ensino e, ainda, a possibilidade de melhorar as suas aprendizagens. Quer os pais quer os professores sentir-se-ão mais apoiados no desempenho das suas funções, (*ibidem*).

11. Os professores como os únicos responsáveis pela qualidade da educação

A classe docente aparece referenciada como sendo o único responsável pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que têm lugar nas escolas públicas, esquecendo-se as obrigações do resto das Administrações do Estado e das Comunidades Autónomas, (*ibidem*).

12. Ambiente social de ceticismo e de banalização

Vivemos numa altura em que existe um poder descontrolado por parte dos meios de comunicação de massas e da publicidade que neutraliza, anula e contradiz o trabalho que se desenvolve nas escolas, na maioria dos casos, (*ibidem*).

13. Políticas de mercantilização e de privatização

O avanço do mercantilismo e do utilitarismo está diretamente relacionado com o crescimento dos processos de desmantelamento do ensino público, (*ibidem*).

14. Falta de incentivos aos professores mais inovadores

A falta de reconhecimento e valorização dos esforços dos professores incide seriamente na desmotivação e na síndrome de desilusão de muitos. Deve ser

formulada uma política democrática destinada a estabelecer incentivos aos docentes com a implicação direta dos professores. Teria de se apostar em motivar a organização de equipas de trabalho e de propostas curriculares integradas ou interdisciplinares, interessada na qualidade da educação que os alunos recebem, uma vez que a tendência da classe docente para se comportar e atuar de forma individualista facilmente favorecerá também um forte individualismo entre os alunos, (*ibidem*).

15. Uma contínua ampliação das funções encomendadas à educação

Além dos conteúdos académicos, dos saberes das disciplinas tradicionais é também confiado aos professores um elevado número de tarefas adicionais, nomeadamente a necessidade de atender às dimensões afetivas, sociais, morais, estéticas, psicomotoras e interpessoais, novas exigências para os professores, (*ibidem*).

16. Maior visibilidade dos efeitos do trabalho dos professores

À classe docente nunca foram pedidas responsabilidades nem foi exigida a prestação de contas sobre o seu próprio exercício profissional. Muito marcada pela privacidade, os seus alunos são os únicos testemunhos diretos do trabalho realizado pelos professores, (*ibidem*).

Parte dos estudos existentes sobre a motivação dos professores foram efetuados a partir dos anos 80, sem qualquer enquadramento teórico nem estudos de campo realizados, restringindo-se muita da literatura pública ou das comunicações apresentadas em congressos à apresentação de opiniões sobre aspetos parcelares da motivação dos professores, nomeadamente a importância de incentivos salariais. Os estudos realizados recaem na análise da motivação dos professores de níveis de ensino equivalentes ao 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Jesus, 1996).

A maioria destes estudos procura dar resposta a três preocupações fundamentais de políticos e de outros responsáveis pela educação escolar: atrair os potenciais professores com melhores qualificações, manter os "melhores professores" e incentivar o empenhamento dos professores que se encontram em exercício (Bartell, 1988, cit. *in* Jesus, 1996). Seguidamente, vamos proceder à análise de estudos realizados segundo estas três linhas de investigação, referenciados em Jesus (1996):

1. Análise dos estudos sobre os fatores de escolha da profissão

O primeiro estudo, de que há conhecimento, foi efetuado em França por Berger e Benjamin (1964, *in*. Jesus, 1996) e verificou-se que 60% dos professores e 46% das professoras escolheram a profissão como um mal menor. Num trabalho posterior, obtiveram resultados idênticos, tendo 60,2% dos professores e 45,7% das professoras referido que escolheram a profissão docente como um mal menor. Em 1971, Mace-kradjian inquiriu 559 professores franceses, verificando-se que 40% se encontravam na profissão sem gostarem de a exercer.

O trabalho coordenado por Huberman (1989) apresenta-se como o mais aprofundado e mais referenciado na literatura sobre esta temática, e distingue entre "motivações ativas", traduzem o ingresso na profissão docente como uma escolha pretendida pelo professor, sendo o contacto com os jovens o factor principal; "motivações materiais", expressam a ida para a profissão docente como um meio de subsistência, e "motivações passivas", expressam a ida para a profissão docente como falta de melhores alternativas profissionais. Neste trabalho participaram 160 professores suíços, obtendo-se apenas 9% das respostas que traduziam motivações passivas, 28% motivações materiais e 63% motivações ativas.

Em Portugal, no estudo conduzido por Cruz *et al.* (1988) também 63% dos professores responderam que a principal razão para ingressarem na profissão docente foi a vocação e 15, 4% referiram ter escolhido esta profissão por ausência de outras alternativas profissionais.

Bennett (1984), no seu estudo, dividiu as respostas de 64 potenciais professores em dois grupos: “motivos positivos” e “motivos negativos” para seguir a carreira, tendo-se verificado que 20% das respostas são “negativas”, pois a escolha da profissão é resultado da falta de outras alternativas profissionais, e 80% das respostas são “positivas”, o que significa que a profissão docente é um projeto profissional de longa data.

Amiel- Lebigre e Pichot (1980) também fizeram a distinção entre “motivos positivos” e “motivos negativos”. Os motivos negativos dizem respeito às razões que levam o sujeito a exercer a profissão docente não gostando dela, como falta de melhores alternativas profissionais, equivalente às “motivações passivas” propostas por Huberman. Os “motivos positivos” associados à atração positiva pela profissão docente, nomeadamente gostar dos alunos, gostar de transmitir conhecimentos, desempenhar um papel social, ter um certo prestígio social, ter férias e horários agradáveis, ter segurança económica.

Ornstein (1983) também faz a distinção entre os “motivos positivos” e os “motivos negativos”, embora com significados diferentes dos referidos autores anteriores. Os “motivos positivos” dizem respeito ao gostar de crianças e jovens, o desejo de fornecer conhecimento, o entusiasmo com o ato de ensinar e o desejo de realizar um serviço importante para a sociedade. Já no que diz respeito aos “motivos negativos” realça-se a segurança profissional, o reduzido horário de trabalho, as longas férias e a necessidade de rendimentos enquanto não se consegue ingressar noutra profissão.

Os diversos autores referem que as “motivações materiais”, designação proposta por Amiel-Lebigre e Pichot, ou “motivações passivas”, categoria de Huberman, admitem o risco de não manter por muito tempo o professor em início de carreira na mesma profissão. Amiel- Lebigre e Pichot, acrescentam ainda que os professores que decidam continuar na profissão sem gostar dela podem sofrer implicações negativas a nível da realização das tarefas e a nível de saúde mental. Esta linha de pensamento surge também reforçada

por Vila (1988), pois também ele considera que as “motivações negativas” constituem uma situação de risco para a ocorrência de situações de mal-estar docente, dependendo do desenvolvimento dessas motivações e da forma como os professores lidam com as fontes de mal-estar profissional.

Oliver *et al.* (1988) propõe duas distinções para a escolha da profissão docente. Uma engloba as categorias “motivações ativas” de Huberman, “motivos positivos” de Ornstein e de Bennett, designada por fatores intrínsecos- que dizem respeito ao conteúdo das tarefas que o professor realiza na sua atividade profissional, sendo que a outra, designada por fatores extrínsecos- relativos ao contexto da atividade, engloba as categorias “motivações passivas” e “motivações materiais” de Huberman, “motivos negativos” de Ornstein e de Bennett e “motivações negativas” de Amiel-Lebrige e Pichot.

Embora sejam grandes as mudanças ocorridas na sociedade e na educação do nosso país verificamos que a quase totalidade dos estudos sugere que o sentido de missão e de ajuda, tradicionalmente associado à escolha da profissão docente, permanece na atualidade, apesar das profundas mudanças ocorridas na sociedade e na educação em Portugal, e outros países.

Apresentamos, seguidamente, o esquema para melhor compreender e sintetizar os fatores de escolha da profissão docente, de acordo com os diferentes estudos realizados, figura 5:

Huberman	<ul style="list-style-type: none">• Motivações ativas: ingresso na profissão como uma escolha pretendida pelo professor:<ul style="list-style-type: none">- contacto com os jovens• Motivações materiais: ingresso na profissão como um meio de subsistência• Motivações passivas: ida para a profissão docente como falta de melhores alternativas profissionais
Cruz et al (Portugal)	<ul style="list-style-type: none">• Ingresso por vocação• Ausência de outras alternativas profissionais
Bennett	<ul style="list-style-type: none">• Motivos positivos: a profissão docente é um projeto profissional de longa data• Motivos negativos: a escolha da profissão é resultado da falta de outras alternativas profissionais
Amiel-Lebigre e Pichot	<ul style="list-style-type: none">• Motivos positivos: a atração pela profissão: gostar dos alunos, gostar de transmitir conhecimentos, desempenhar um papel social, ter um certo prestígio social, ter férias e horários agradáveis, ter segurança económica• Motivos negativos: iguais motivações passivas de Huberman
Ornstein	<ul style="list-style-type: none">• Motivos positivos: gostar de crianças e jovens, desejo de fornecer conhecimento, entusiasmo para o acto de ensinar e o desejo de realizar um serviço importante para a sociedade• Motivos negativos: segurança profissional, reduzido horário de trabalho, longas férias e a necessidade de rendimentos enquanto não se consegue ingressar noutra profissão
Oliver et al	<ul style="list-style-type: none">• Fatores intrínsecos: engloba "motivações ativas" - Huberman, "motivos positivos" - Ornstein e de Bennett. Dizem respeito ao conteúdo das tarefas que o professor realiza na sua atividade profissional• Fatores extrínsecos: engloba "motivações passivas" e "motivações materiais" - Huberman, "motivos negativos" - Ornstein e de Bennett, "motivações negativas" - Amiel-Lebigre e Pichot. Dizem respeito ao contexto da atividade

Figura 5- Fatores de escolha da profissão docente

2. Análise dos estudos sobre os fatores de abandono da profissão docente

Alguns estudos referem, como a etapa de carreira em que ocorre o abandono da profissão docente de forma mais significativa, os dois primeiros anos de prática profissional (Sweeney, 1991), os primeiros quatro anos (Mark e Anderson (1985), verificando que pelo menos um terço deles abandonaram, e os primeiros cinco anos, Schlechty e Vance (1983), verificando também cerca de um terço e durante o primeiro ano de experiência profissional cerca de 15%.

Outros estudos realizados sobre os professores demonstram que, não tendo ainda abandonado a profissão, manifestam essa intenção ou referem que não a voltariam a escolher.

O abandono da profissão docente é um dos principais indicadores do mal-estar desta classe profissional. Os professores que abandonam a profissão são aqueles que atingem um nível de mal-estar caracterizado por frustração e fadiga prolongada (Anderson & Iwanichi, 1984).

Em estudos realizados em países europeus, levados a cabo por Huberman (1989), verificou-se que 12% de professores suíços não voltariam a escolher a profissão, sendo os docentes do sexo masculino, bem como os professores de disciplinas literárias, comparativamente às disciplinas científicas, os que manifestam maior intenção de abandono da profissão docente, enquanto Lens (1994) constatou que 9% dos professores belgas não voltariam a escolher esta profissão.

Em Portugal, no estudo levado a cabo por Cruz *et al* (1988), constatou-se que 35% dos professores portugueses mudariam de profissão se pudessem, sendo esta situação visível principalmente nos professores com menos idade, dos níveis de ensino mais elevados e do sexo masculino. A remuneração aparece como a principal causa do desejo do abandono da profissão, aumentando ainda mais quando se eleva a distância residência original- escola e se aumenta o número de alunos por turma, piorando as condições de trabalho.

Cabe referir que não devemos atender apenas às percentagens obtidas nos diferentes estudos, uma vez que, com base nos resultados, pode parecer que a motivação dos professores portugueses é inferior à dos países referentes aos outros estudos, pois devem distinguir-se as diferentes situações: não voltar a escolher a profissão docente, manifestar a intenção de abandono da profissão docente e, ainda, abandonar efetivamente esta profissão.

A vontade manifestada por alguns professores de abandonar a profissão docente não chega realmente a um abandono real, pois cerca de 40%

referem que não mudariam de profissão pela dificuldade de arranjar emprego, Cruz *et al* (1988).

3. Análise dos estudos sobre os incentivos profissionais

Conscientes da “crise” da profissão docente, foram levados a cabo diversos estudos por parte de diferentes autores para procurar conhecer quais os incentivos profissionais que podem satisfazer os professores. Os resultados obtidos foram variados, tornando-se difícil a sistematização de medidas que contribuem para a motivação docente, embora duas distinções surjam propostas por Herzberg (Johnson, 1986; Kaufman, 1984; Lévy-Leboyer, 1994; McLaughlin, 1988), entre incentivos intrínsecos e extrínsecos, e Lortie (1975), que além da distinção entre incentivos intrínsecos e extrínsecos acrescenta os incentivos subordinados, os fatores que podem atrair o sujeito para a profissão mas que não influenciam o seu esforço ou desempenho profissional.

Importa ainda fazer referência a estudos recentes, em contexto português, relevantes. Os estudos realizados recaem na análise da motivação dos professores de níveis de ensino equivalentes ao 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Consideremos o estudo de Zoraida Sousa (2011). Este estudo pretendia analisar os níveis de satisfação e de motivação dos professores do 1º ciclo. Contou com a participação de 100 professores portugueses do 1.º ciclo do ensino básico, que lecionavam em escolas públicas dos distritos do Porto e de Aveiro. Os resultados encontrados mostraram que os professores apresentam níveis consideráveis de insatisfação perante as perspectivas de progressão na carreira, o sistema de avaliação da docência e a remuneração auferida; não reconhecem que o ensino lhes proporcione um sentimento de realização pessoal e profissional, muito embora afirmem que o mesmo

contribui para o seu desenvolvimento pessoal; apresentam grande desmotivação perante o seu projecto profissional, assumindo que gostariam de ter uma outra profissão, apesar da sua motivação inicial ter residido no facto de pretenderem ser professores e terem optado pela docência por vocação; a sua satisfação encontra-se relacionada positivamente com a sua motivação, com o seu projecto profissional, com a percepção que detêm das relações que estabelecem com os encarregados de educação e a percepção que possuem da escola onde leccionam; a sua satisfação está correlacionada inversamente com a idade e com o tempo de serviço; a sua motivação está relacionada positivamente com a percepção que detêm do comportamento dos alunos, relacionamento com os colegas, percepção sobre a escola onde leccionam, expectativa de eficácia pessoal e *locus* de controlo; a sua motivação está correlacionada inversamente com o nível de ensino, idade, número de alunos em sala e positivamente com o tempo de serviço e número de escolas; a sua satisfação e motivação apresentam variações quando as variáveis estado civil, a zona onde leccionam, o estatuto profissional e o distrito são consideradas.

Os professores do presente estudo assumiram “a vocação para o ensino” como principal factor de motivação inicial, assinalando o “trabalho em si” como factor de satisfação profissional, muito embora o seu projecto profissional futuro possa assumir-se como “pouco claro”, decorrente da percepção de uma não controlabilidade nas situações que permitem, por exemplo, a progressão na carreira ou um sistema de avaliação docente justo e adequado.

Consideremos agora o estudo de Andreia Araújo (2012). Este estudo pretendia analisar os níveis de motivação/desmotivação, satisfação/insatisfação, bem/mal-estar e *stress* dos professores das áreas disciplinares de Matemática e Educação Física do ensino secundário. Foram aplicados cerca de cem inquéritos a professores das disciplinas de Matemática e Educação Física do ensino secundário, de escolas públicas de

relacionado com elementos intrínsecos ao sujeito (sendo inclusivamente preditor da expectativa de sucesso profissional). O *locus* de controlo externo, consistente com o resultado já apresentado previamente no sentido inverso, foi o preditor das atribuições causais dos fracassos reforçando a ideia de que ambas as variáveis se influenciam mutuamente.

Por fim, em relação à deseabilidade social não se obteve qualquer relação significativa face às variáveis em estudo, demonstrando a sua não interferência com as respostas dadas.

Constatou-se, e foi já referido, que de uma forma geral os professores se sentem motivados, contudo pouco satisfeitos. Os professores entrevistados manifestam gosto em exercer a profissão docente, aludindo assim à motivação intrínseca, sobretudo no que respeita ao relacionamento com os alunos e ao contexto sala de aula. No entanto, apontam fatores externos que condicionam a satisfação e o bem-estar profissional.

É notório também que os professores em final de carreira manifestam, provavelmente, pela experiência adquirida, uma maior capacidade de resiliência perante as mudanças constantes que assolam a profissão docente.

Referiram também, que apesar da insatisfação tentam manter elevados os níveis de motivação, uma vez que perspetivam uma melhoria no sucesso e na motivação dos alunos como resultado da própria motivação dos professores, corroborando assim com a internalidade do controlo de resultados.

De uma forma geral, advogam que os alunos e os bons resultados alcançados pelos mesmos são o principal fator de motivação, o que revela um forte aporte às expectativas de sucesso e eficácia.

Relativamente ao *stress* na atividade docente, houve unanimidade por parte dos professores respondentes de que a profissão docente está muito sujeita a *stress* e, conseqüentemente, aos seus efeitos.

Constatou-se novamente que os professores com mais tempo de serviço são mais resistentes ao *stress* e aos seus efeitos, talvez pela estabilidade

adquirida na carreira. É referido, de um modo geral, que os professores em início de carreira são mais propensos a sofrer de *stress*, como resultado de alguma indefinição em termos profissionais, como por exemplo: a instabilidade na carreira, as condições menos favoráveis aos professores contratados, as deslocações, entre outras.

Referem, que de uma forma geral, é notável, nas escolas e nos vários grupos de docência, o desgaste dos professores sob o efeito do *stress*.

Para estes professores o *stress* advém, por exemplo, do comportamento problemático de alguns alunos, referindo assim problemas comportamentais e disciplinares dos alunos, como por exemplo falta de empenho e alguns comportamentos desviantes. Este é um fator resultante das relações humanas entre professores e alunos. Apontam também as relações entre pares, que por vezes se deterioram, em parte, devido à avaliação de desempenho, e que provocam um certo mal-estar entre os docentes. Outro fator assinalado é novamente o caso das deslocações, no caso dos professores contratados.

Como principais repercussões do *stress* no quotidiano do professor referem a falta de motivação e de satisfação, impaciência em lidar com alunos mais problemáticos e, em casos mais graves, associam problemas que comprometem a saúde dos docentes, como por exemplo depressões.

O *stress* foi considerado, pela maioria dos professores entrevistados, como impeditivo e condicionante da motivação e satisfação dos próprios. Apontam, pois, uma relação negativa, isto é, à medida que aumentam os níveis de *stress*, a motivação, a satisfação e o bem-estar docente estão comprometidos, registando-se o seu decréscimo.

Em síntese, qualquer intervenção no sentido de fomentar a motivação, a satisfação e o bem-estar dos professores, tendo por base este estudo, deve focar a dinâmica entre as variáveis analisadas, apostando em medidas que reforcem a motivação intrínseca, não esquecendo a importância dos professores do sexo masculino e a perceção de eficácia, elementos-chave para fazer despoletar as restantes variáveis

2.4 (Des) Motivação dos professores

“... os professores são o que há de mais valioso no sistema educativo, pelo que promover o seu bem estar deveria ser o principal objetivo em política educativa”

Maslach (1999, cit. *in* Jesus, 2002)

Vários autores tais como (Alves,1994; Cardinell,1981; Lens, 1994; e Cavaco, 1991 e 1993, cit. *in* Jesus & Santos, 2004) consideram que, com o passar dos anos, os professores diminuem a sua entrega e envolvimento profissional e gostam menos da profissão docente. Cavaco refere mesmo que há um desinvestimento progressivo e menor inovação, que as limitações no trabalho e o baixo nível remuneratório conduzem os professores a investir em atividades fora da escola e a um empenho mínimo na profissão docente.

Os autores Burke, Christensen, Fessler, McDonnell e Price (1987, cit. *in* Jesus & Santos, 2004, p.45) consideram oito fases na carreira do professor, pois defendem que “atitudes para com o ensino, estudantes e escolas mudam quando professores entram em diferentes estágios:

- preparação específica antes da prática profissional;
- indução ou socialização na profissão;
- desenvolvimento de competências, em que o professor procura formas de aumentar as suas capacidades profissionais;
- entusiasmo e crescimento, em que há elevada satisfação com a profissão docente;
- frustração na carreira e desilusão com a profissão;
- estabilidade e estagnação, em que o professor se limita a fazer o que dele é esperado;
- viragem (virada ou *wind-down*) na carreira, havendo uma preparação para a reforma, estando alguns satisfeitos com as experiências positivas que

retiraram do seu desempenho profissional como professores, enquanto outros anseiam pela reforma para se afastarem da profissão que não os satisfaz;

- reforma no final da carreira. "

Desta forma, estes autores consideram que o período entre os 35 e os 40 anos de idade é o período em que o professor apresenta maior mal-estar e menor motivação, período este em que ocorre a desilusão com a profissão.

Para Moreira (2005) a motivação do professor é normalmente tratada como certa ou então como uma constante. Há evidências de discrepância entre os professores em termos de motivação e comprometimento no trabalho, que se fazem também sentir nas flutuações diárias que poderiam ser descritas como um bom ou mau dia, para um tom motivacional mais geral e estável que é uma manifestação direta do estado mental dos professores em relação ao trabalho. Nesta ordem de ideias, um professor insatisfeito, desencantado, ou frustrado com as perspectivas estabelecidas pela escola ou as perspectivas da carreira tem maior dificuldade para estimular os alunos para aprender, quando comparado a um professor que se sente mais realizado ou satisfeito. Assim, ensinar é uma tarefa altamente stressante e as muitas exigências, em termos de horas de trabalho e investimento emocional, sugerem que a relação íntima do professor com o trabalho também pode afetar alguns elementos da satisfação com a vida e o bem-estar mental.

O bem-estar da profissão docente deve ser uma das preocupações dos nossos governantes. Por estes dias, temos sido confrontados com algumas situações de suicídio por parte de professoras que, face ao seu estado depressivo, provocado por diversos fatores, ressaltando o facto de não obterem colocação na sua profissão, sentem "vontade" de pôr termo à sua vida, levando também consigo os seus filhos. Esta é uma situação que não deve ficar esquecida e deve ser alvo de alguns estudos.

A perspectiva de Esteve, expressa no prefácio da obra de Jesus (2002), considera que podemos ter profissionais a viver a sua profissão com o rosto alegre do bem-estar, cheios de felicidade, na qual o envolvimento pessoal é correspondido por

um conjunto de alunos que aprendem e descobrem o mundo pela mão de quem os ajuda a entenderem-se a si próprios, ou a face de mal-estar, pois pode transformar-se numa relação destrutiva em que, dia a pós dia, o professor pode ser insultado, agredido e desprezado, afetando a sua personalidade e autoestima. A profissão docente é, assim, ambígua.

Em Portugal, a escola massificou-se e, ao olharmos para ela atualmente, percebemos que o público escolar é cada vez mais heterogéneo, no domínio cultural, social e académico, não sendo compatível com a organização pedagógica existente, criada para públicos homogéneos. As mudanças que se observam devem-se às mudanças no mundo, não às mudanças na escola.

Assistimos a uma "crise" relacionada com um conjunto de transformações sociais, políticas, culturais, laborais e familiares que vão acontecendo ao mesmo tempo (Santomé, 2006).

A complexidade da profissão de professor é cada vez maior, tanto do ponto de vista funcional como relacional e afetivo, causando um profundo sentimento de mal-estar perante a profissão. Estamos assim perante alguns conceitos que importa clarificar, nomeadamente, mal-estar docente.

Referenciado por Esteve (1992), o mal-estar docente é definido como um conjunto de efeitos negativos de carácter permanente que poderão afetar a personalidade do docente, em resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a profissão.

Segundo Jesus (2000), o conceito de mal-estar traduz-se num processo de falta de capacidade do indivíduo para responder às exigências da profissão. É a vivência frequente e intensa de estados cognitivos e emoções negativas, é um estado de incómodo e de desconforto psicológico. Tem como consequências: sentimentos de raiva, medo e frustração; danos da saúde física e psíquica; conflitos intra e interpessoais e distanciamento físico e psíquico do trabalho.

O conceito de mal-estar também aparece referenciado por Jesus (2002) como um problema atual que tem feito nascer múltiplas investigações em diversos países, de

forma a serem encontradas possíveis perspectivas ou hipóteses de intervenção que possam contribuir para a prevenção e resolução do mal-estar docente, isto é, para o bem-estar docente.

Distinguem-se três etapas no desenvolvimento do mal-estar docente: as exigências profissionais superiores aos recursos dos docentes, fomentando o *stress*; o professor tenta melhorar o seu desempenho, fomentando o esforço; e, finalmente, aparecem os indícios de mal-estar docente (Stephenson, 1990; Gold, 1989, cit. in Jesus, 2000).

Para Anderson e Iwanicki (1984, cit. in Jesus, 2000), o mal-estar revela-se na fadiga e na exaustão emocional, através de atitudes negativas que se estabelecem com os alunos e por uma autoavaliação negativa. Estas atitudes negativas podem levar ao isolamento do professor, pela dificuldade em comunicar e relacionar-se (Beillerot, 1977, cit. in Alves, 1991) .

Breuse (1984, cit. por Alves, 1991) enumera algumas razões que levam ao mal-estar, tais como: incapacidade do próprio indivíduo; formação inicial e formação contínua inadequadas; falta de políticas de acolhimento, apoio e orientação; atividade profissional conservadora; prática escolar diferente da formação teórica; problemas de relação com a comunidade educativa; conflito de papéis; estatuto desfavorável e desprestígio da profissão, segundo a opinião pública. Atribui-se, assim, uma tríplice fonte de mal-estar: indivíduo - instituição-sociedade.

O aumento acelerado das novas tecnologias contribuiu também para a desmotivação dos professores, devido ao fácil acesso de informação através da Internet, conduzindo a uma falta de conhecimento dos professores; para além disso, os docentes não se encontram familiarizados com estas tecnologias, demonstrando alguma insegurança. A própria imagem social do professor que os *media* fazem chegar à opinião pública é, muito negativa, na maioria das vezes (*idem*).

De acordo com algumas investigações, os professores do sexo feminino e os jovens professores apresentam índices elevados de mal-estar, devido à falta de experiência profissional, para os jovens professores, e, para as professoras, à

Nóvoa (1991, cit. *in* Jesus 2002) considera que as consequências da situação de mal-estar que atinge os professores estão bem visíveis aos olhos de todos, pela desmotivação pessoal e pelos elevados índices de absentismo e de abandono.

Este deve ser também um problema que deve merecer a reflexão cuidada por parte de todos os que se preocupam com as questões de educação, pois não se trata de um problema individual que afeta apenas os professores mas também de toda a sociedade, particularmente os alunos, conforme reconhecem González e Lobato (1988) e Pettegrew e Wolf (1982), citados *in* Jesus (2002).

O desejo de abandono da profissão de docente é cada vez mais significativo e é um dos principais indicadores do mal-estar docente, pois, em geral, os professores que abandonam esta profissão são aqueles que atingem um nível de mal-estar caracterizado por frustração e fadiga prolongada (Anderson & Iwanicki, 1984, cit. *In* Jesus, 1996).

Em relação à carreira de docente, os dois primeiros anos de profissão são considerados críticos (Sweeney, 1991, cit. *in* Jesus, 1996).

Mark e Anderson (1985, cit. *in* Jesus, 1996) constataram que um terço dos professores abandona a docência nos primeiros quatro anos de carreira. Igualmente, Schlechty e Vance (1983, cit. Jesus, 1996), verificaram que um terço deixa a profissão com cinco anos de carreira e 15% abandona-a no primeiro ano.

Como revela Cruz *et al* (1988, cit. *in* Jesus, 1996), em Portugal o desejo de abandono da profissão é maior nos professores com menos idade, revelando que “35% dos professores mudariam de profissão se pudessem”.

Huberman constata que os professores do sexo masculino e os professores de disciplinas “literárias” apresentam um maior índice de abandono da profissão em relação aos professores de disciplinas “científicas” (1989, cit. *in* Jesus, 1996).

Uma das justificações utilizadas para abandonar a profissão é o fator da baixa remuneração (Store, 1981; Ornstein, 1983, cit. *in* Jesus, 1996). Em Portugal, o salário é também um dos fatores principais de abandono, bem como a distância da residência – escola, condições de trabalho precárias e número de alunos elevado (Jesus, 1996).

O que mais incomoda os professores é a frustração pessoal e a insatisfação no ensino (Goodlad, J. 1984, 172, cit. *in* Alves, 1991).

Por outro lado, existem também investigações que consideram que os principais factores de abandono traduzem-se em questões de saúde, fatores familiares, melhores oportunidades, indisciplina dos alunos, falta de colaboração dos pais, desvalorização dos professores e as múltiplas tarefas administrativas e burocráticas (Berry, 1985, cit. Jesus, 2000).

Braga da Cruz (1990, 74-75, cit. *in* Alves, 1991) apresenta como razões: a remuneração, a degradação da carreira, a falta de estímulo (razões de abandono), dificuldade em arranjar outro emprego, a idade, e a segurança do salário (razões para continuar no ensino). Em muitos casos, a baixa remuneração apresenta-se ligada a outros factores, como por exemplo a competência ou eficácia do sucesso na sala de aula (Bredeson, Fruth & Kasten, 1983; Chapman & Hutcheson, 1982; Frataccia e Hennington, 1982; Goodlad, 1984, cit. *in* Jesus, 2000).

Segundo Rosenholtz e Smylie (1984, cit. *in* Jesus, 2000), se existisse sucesso no processo de ensino-aprendizagem e particularmente no processo relacional e afetivo do professor - aluno, provavelmente os professores não abandonariam a profissão.

São exigidos cada vez mais papéis contraditórios que lhe exigem que mantenha um equilíbrio muito instável em vários terrenos. Exige-se ao professor a responsabilidade pela avaliação contínua dos alunos e sua progressão na escolaridade, o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, o atendimento a crianças emigrantes, imigrantes e de etnias, o apoio tutorial a alunos com dificuldades de aprendizagem, o atendimento aos pais dos alunos, a responsabilidade de manejo de metodologias diversificadas, maior responsabilidade na elaboração de provas de avaliação, progressiva individualização do ensino, a conceção e orientação de atividades de complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, a obrigatoriedade de frequência de ações de formação contínua, a necessidade da participação na construção de projetos na escola e nos territórios educativos, o

contributo para a formação da vontade coletiva local e para a melhoria das reformas educativas.

De acordo com o que já foi referido anteriormente, os professores são confrontados com novos deveres, exigências e funções.

É necessário tomarem várias medidas no sentido de criar um contexto favorável para o exercício da profissão docente com qualidade e bem-estar (Jesus, 2002).

O bem-estar docente resulta da frequência e intensidade de estados cognitivos e emocionais positivos, mas não exclui a presença de afetos negativos e sentimentos de insatisfação, insuficiência e indiferença. Denota estados cognitivos e emocionais positivos, incita sentimentos agradáveis de satisfação e contentamento, desencadeia boa disposição de ânimo, predispõe-se a alcançar objetivos e ideais. Tem como consequência melhor qualidade de vida global, melhor saúde física e mental, maior envolvimento com o trabalho e melhor relacionamento interpessoal.

Segundo Esteve (1999), nos últimos vinte anos definiu-se a educação como um direito e não como um privilégio, todas as crianças têm direito a um ensino obrigatório correspondendo a uma pedagogia de inclusão para todos, obtendo-se como resultados algumas situações problemáticas que não existiam anteriormente. Os alunos são menos interessados, menos inteligentes, mais agressivos, com vários problemas familiares, entre outras situações problemáticas. Os professores não sabem o que fazer com estes alunos, não existindo respostas nem soluções, tentam a todo o custo ensinar não só a sua disciplina, como também promovendo a educação de sujeitos, tornando esta tarefa bem mais difícil. As escolas permanecem fechadas aos problemas sociais dos alunos, procurando apenas o ensino das disciplinas como fator principal e dentro do horário letivo que lhes compete. Não há tempo para pessoalmente atender e educar os novos alunos que colocam problemas e exigem tratamento especial, porque frequentemente estão bloqueados para aprender (Esteve, 1999).

Consideramos que o único esforço para melhorar a educação ficará ao encargo do professor, apesar das escassas condições de trabalho que muitas vezes se apresentam, como, por exemplo, alunos provenientes de diversas minorias étnicas, de meios sociais e económicos diferenciados e/ou bairros sociais marginalizados. Os docentes continuam com um sistema de ensino igual ao de vinte anos atrás, com um

tipo de educação que já não existe (Esteve, 1999). Perante esta realidade é notória a existência de um maior nível de mal-estar do que propriamente bem-estar na profissão docente. Os professores sentem-se “frustrados” por nem sempre conseguirem dar respostas aos problemas atuais dos seus alunos e, ao mesmo tempo, sentem que não são ouvidos nem pelos alunos, pais, comunidade, escola e nem pelo próprio Sistema Educativo. Uma formação mais qualificada, que vá ao encontro da verdadeira realidade poderá contribuir de forma significativa para o conceito de bem-estar se o contexto social e as condições de trabalho se modificarem, para que os professores se motivem realizando um ensino com qualidade (Jesus, 2002)

Por outro lado, os professores encontram no seu trabalho alunos que não gostam de estar na escola, porque fora dela encontram divertimentos e informação mais aliciantes.

O conceito de bem-estar docente, segundo Jesus (2002), relaciona a motivação e a realização do professor, segundo competências (resiliência) e estratégias (*coping*) que desenvolve para conseguir ultrapassar dificuldades profissionais. Vários autores defendem que um professor que não acredite no seu trabalho, ou que não goste de ensinar, poderá ser percecionado pelo aluno, resultando uma diminuição de interesse no seu processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, um professor com um maior nível de motivação e realização profissional poderá cativar e melhorar a atenção e aprendizagem do aluno (Jesus, 2002).

O bem-estar docente pode existir quando ocorre um envolvimento pessoal comum entre professor e alunos, quando existe aprendizagem e, ao mesmo tempo, descoberta e compreensão de si mesmos com a ajuda do professor. Por outro lado, também poderá resultar o contrário, o professor poderá relacionar-se com os alunos de uma forma impessoal e até mesmo destrutiva, sofrendo insultos, agressões e desprezo por parte dos alunos, ocorrendo um profundo nível de mal-estar (Esteve, 2002).

É essencial, para que se perspetive o bem-estar docente, que a formação educacional introduza alterações nos seus currículos, para que sejam menos diretivos e extensos, bem como que as escolas proporcionem melhores condições de trabalho, permitindo maior autonomia e envolvimento de cada professor (Jesus, 2002).

É igualmente necessário que as condições de trabalho permitam um trabalho de qualidade diminuindo o número de alunos por turma, promovendo uma relação personalizada de modo a permitir uma maior empatia e confiança por parte do aluno. Melhorar os equipamentos audiovisuais e informáticos, como também, os espaços físicos, tornando as escolas mais agradáveis e diminuindo os níveis de agressividade e de *stress* dos alunos e professores (Jesus, 2002).

Para além dos fatores externos que passam essencialmente pela escola e pela formação, existem também fatores internos ao próprio indivíduo, tais como:

- o trabalho em equipa - fator de realização profissional para o docente desde que este manifeste atitudes de autenticidade, empatia, cooperação e valorização das experiências dos colegas;

- o gosto pelo ensino e a relação com os alunos - a relação com os alunos pode ser um fator de mal-estar, mas quando existe uma boa relação entre professor e aluno poderá tornar-se num fator de satisfação e de bem-estar (Jesus, 2002).

Consideramos importante que todos os elementos da comunidade escolar, nomeadamente, professores, alunos, diretores, pais e/ou encarregados de educação, trabalhem em conjunto para que a escola se torne um espaço melhor, tomando ainda em referência Jesus (1999, cit. *in* Jesus, 2002, p.47):

“ (...) já que temos que estar na escola, vamos tentar tornar minimamente agradável o espaço/tempo em que lá nos encontramos e trabalhamos em conjunto com os colegas e alunos»

As escolas dos nossos dias procuram contribuir para a economia e para o desenvolvimento de pessoas que possam trabalhar de forma flexível, investir no seu futuro financeiro, adquirir novas competências e valorizar o trabalho criativo e de colaboração (Hargreaves, 2004).

Vivemos numa era em que os professores que realizam o seu trabalho estão a sofrer múltiplas alterações e a composição demográfica do ensino continua a mudar. O ensino está a tornar-se uma profissão de jovens, pois os professores das décadas de

60 e 70 estão a reformar-se. Aqueles que hoje entrarão no ensino definirão a profissão e aquilo que ela poderá realizar com os alunos (Hargreaves, 2004).

Na carreira docente, desde a preparação, formação inicial e contínua e percurso profissional, o professor precisa de compreender e dominar a sociedade do conhecimento, caso contrário não será capaz de preparar os seus alunos para a aprendizagem do conhecimento.

Espera-se que o professor desenvolva capacidades de inovação, flexibilidade e empenhamento à mudança. Também se espera que tente minimizar problemas como o consumismo excessivo, perda do sentido da comunidade ou a diferença entre ricos e pobres (Hargreaves, 2004).

Procura-se elevar o ensino e a aprendizagem a todo o custo, esquecendo-se que os professores estão cada vez mais a ser alvo de ataques públicos, falta de autonomia e de condições de trabalho, provocando na maioria das vezes reformas antecipadas e um nível de abandono incontrolado (*idem*).

Os professores de hoje formam um triângulo de interesses divergentes. Por um lado são catalisadores da sociedade do conhecimento, da prosperidade e das oportunidades, são também contraponto entre a sociedade e as ameaças da inclusão, segurança e vida pública e por fim são vítimas desta mesma sociedade, com expectativas crescentes em relação à educação.

Alguns autores, nomeadamente Cordeiro Alves (1991) e Saúl Neves de Jesus (1996), investigaram, para além da motivação profissional em geral, sobre a motivação e satisfação dos professores. Em relação à satisfação profissional dos docentes, Cordeiro Alves (1991), na sua tese de mestrado sobre "Satisfação e Insatisfação docente", define a satisfação profissional dos professores como um sentimento e forma de estar de modo positivo perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade.

Por sua vez, Tutor (1986, cit. por Jesus, 2000) investigou sobre a insatisfação das necessidades dos docentes, concluindo que identificam como maior necessidade, a estima ou o reconhecimento. Várias análises sobre motivação dos professores foram utilizadas com base na hierarquia das necessidades de Maslow existindo uma relação quanto à satisfação dos mais altos níveis de necessidades, tais como o

reconhecimento e o crescimento profissional docente. O autor não utilizou professores para a sua amostra. No entanto, Engelking (1986, cit. Jesus, 2000) desenvolveu um estudo com 309 professores identificando o reconhecimento e a realização como factores de satisfação embora a relação com alunos, pais e colegas seja factor de insatisfação. Também Frase e Sorenson (1992, cit. Jesus, 2000) verificaram que a insatisfação profissional dos docentes está relacionada com a falta de autonomia e *feedback*, pertencentes aos fatores motivacionais.

Já a motivação é assim entendida como o factor chave da problemática da qualidade de ensino, da formação de professores e da sua satisfação e realização profissional (Jesus, 1993 e 1996).

Também os professores reconhecem que a motivação é um factor determinante para ser bom professor e a falta da mesma é a causa principal do insucesso profissional dos docentes, (Cruz *et al*, 1988, cit. por Jesus, 1996)

De acordo com Esteve *et al* (1984, cit. por Jesus, 1996) a motivação relaciona-se com o seu envolvimento, desenvolvimento, satisfação, sucesso e realização pessoal.

Felizmente, nem todos os estudos tiveram resultados semelhantes, permitindo concluir que os professores possuem diferenças individuais, bem como diferentes interesses tanto nos fatores higiénicos como nos fatores motivacionais (Jesus, 2000).

É imperioso que os professores enfrentem novos desafios e que recuperem o prestígio social esquecido no passado, preparando os alunos para serem cidadãos qualificados. É necessário que o docente se esforce na tentativa de que o aluno prospere nos bens privados da economia do conhecimento, ajude o aluno a perceber a necessidade dos bens comuns pelos quais a economia não poderá aceder e implemente sentimentos de simpatia e de solidariedade com pessoas de diferentes nações (Hargreaves, 2004).

Ensinar, nesta sociedade do conhecimento, não pode ser tábua de salvação para a escolha de um segundo emprego, ou ser considerado um sistema de baixo nível técnico. Exige qualidades de maturidade pessoal e intelectual, um compromisso a longo prazo, uma missão social ou até mesmo um emprego para a vida (*idem*).

Depois de analisados os motivos de satisfação/insatisfação, é urgente caminhar para uma escola democrática em que a cultura de diálogo e participação das escolas reflita a construção do conhecimento.

Os professores devem refletir sobre a sua prática pedagógica e criar espaços de reflexão onde existe uma abertura ao questionamento das dificuldades e problemas da função docente, (re) atualizar saberes, diversificar papéis, redimensionar e aprofundar relações, ou seja, recriar a profissão (Santos, 2004).

A escola possui uma tripla missão: instruir, formar e educar (Santos 2004).

Desde o início da escolaridade obrigatória que se espera que a escola seja a “salvação” da sociedade (Hargreaves, 2004).

É esperado que os professores e as escolas resgatem as crianças da pobreza e da penúria; reconstruam o sentido de nação nos períodos de pós-guerra, desenvolvam a literacia universal, preparem trabalhadores qualificados, mesmo quando lhes são oferecidos pouco empregos adequados; promovam o sentido da tolerância entre as crianças, num mundo em que os adultos estão divididos por conflitos religiosos e étnicos; cultivem os sentimentos democráticos em sociedades marcadas pelas cicatrizes do totalitarismo reformulando o modo como preparam o futuro (Hargreaves, 2004).

Os professores precisam construir um novo profissionalismo segundo as seguintes componentes:

- promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada;
- aprender a ensinar de forma diferente da que foram ensinados;
- empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua;
- trabalhar e aprender em equipas colegiais;
- tratar os pais como parceiros na aprendizagem;
- desenvolver a inteligência coletiva e basear-se nela;
- construir a capacidade de mudança e risco;
- estimular a confiança nos processos.

O desenvolvimento deste profissionalismo obriga o professor a aprender a ensinar de maneira diferente da sua aprendizagem inicial. Ensinar nesta nova

sociedade é mais complicado do que outrora implicando empenhamento e envolvimento contínuo na actualização e uma auto-avaliação da sua aprendizagem, (Hargreaves, 2004).

Concluindo, o ensino necessita de promover a criatividade, a flexibilidade, a resolução de problemas, o engenho, a inteligência coletiva, a confiança profissional, o espírito de risco e o aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves, 2004).

Jesus (1986) identifica alguns pontos estratégicos de intervenção direta na motivação para a profissão docente:

- debater e explicitar na formação inicial as possíveis dificuldades da profissão;
- empenhar-se com entusiasmo, motivando os alunos e a si mesmos;
- avaliar a maturidade para a escolha da profissão, bem como o conhecimento da realidade em que se irão inserir, pondo de lado perspectivas irrealistas;
- focalizar a componente científica inicial com a componente prática, desenvolvendo perspectivas realistas sobre as condições de trabalho, diminuindo o possível "choque com a realidade".
- refletir sobre a motivação inicial para a profissão docente, os motivos iniciais de ingresso para a profissão e os motivos atuais;
- analisar os passos a seguir para concretizar objetivos;
- valorizar a profissão docente.

Em jeito de conclusão, Vila (1988) refere que os professores devem procurar entender o contexto em que se produzem as dificuldades do seu trabalho e se esforçar por melhorá-las no dia a dia, sensibilizar os responsáveis da administração educativa com o intuito de solucionar o problema das reformas previstas pelo Sistema Educativo e acrescenta que todos os investigadores de temas como o mal-estar docente e a crise docente se devem empenhar em encontrar estratégias para a sua prevenção e diminuição.

Neste capítulo, tentámos abordar, sinteticamente, o conceito de motivação, estudos e teorias sobre motivação, entre as mais relevantes, a teoria hierárquica das necessidades de Maslow e teoria dos dois fatores de Herzberg. Salientamos ainda a abordagem à (des) motivação dos professores fazendo referência a fatores motivacionais para esta profissão.

Temos consciência de que existe uma vasta bibliografia sobre este tema, embora, por questões de cumprimento dos prazos para a entrega da dissertação, optássemos por fazer apenas uma pequena síntese do que consideramos ser o mais importante para o nosso trabalho.

Seguidamente, apresentaremos a metodologia a implementar, que servirá de orientação para o desenvolvimento desta investigação.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO

Introdução

Ao longo deste capítulo, será feita a descrição e apresentada a abordagem metodológica que serviu de orientação para o desenvolvimento desta investigação. Procuraremos esclarecer as opções metodológicas, os métodos e técnicas de recolha de dados, a elaboração, validação e caracterização das amostras utilizadas na investigação. Será ainda feita uma descrição dos instrumentos de investigação utilizados e dos cuidados éticos tidos em conta.

O presente capítulo inclui, para além da presente introdução, mais sete pontos: o primeiro faz a descrição do estudo; o segundo caracteriza a população e amostra; o terceiro justifica a seleção das técnicas de investigação; o quarto refere-se aos instrumentos, à sua elaboração e validação; o quinto, à recolha de dados; o sexto, ao tratamento dos dados; o sétimo, à descrição e justificação dos procedimentos de análise de dados.

3.1 Descrição do estudo

Para responder aos nossos objetivos, utilizámos a metodologia quantitativa, utilizando como método de recolha de dados o inquérito por questionário. Os dados recolhidos foram sujeitos a análise estatística.

Exploraremos, seguidamente, os motivos para a opção metodológica, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os participantes no nosso estudo.

3.1.1 Escolha da metodologia

É frequente encontrarmos a investigação dita quantitativa nas investigações em Educação. Os investigadores utilizam processos de medida, métodos experimentais ou quase experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais e para descrever situações educacionais de forma rigorosa, mas o que percebemos, no entanto, é que esta investigação tem limitações, (Fernandes, 1991).

Os métodos quantitativos são apontados por alguns autores com desconfiança na informação numérica e nos métodos estatísticos associados (Scott & Xie, 2005, cit. in Fonseca, 2008, p.5). Sob o ponto de vista menos positivo, a investigação quantitativa aparece referenciada como “*fria, impessoal, reducionista, limitada, fechada e rígida*”, por estudar as pessoas como objetos, usar a correlação de dados com base numa medição numérica. Por outro lado, sob o ponto de vista das vantagens, estes métodos permitem a aquisição substancial de informação em tempo limitado, uma maior variedade de fenómenos e são considerados muito fiáveis quanto às medidas adotadas, possibilitando a generalização dos resultados e aí os fenómenos estudados não devem ser afetados pelo investigador (Pires, 2011, p. 89).

Pretendemos colocar a um conjunto de inquiridos um conjunto de questões escritas, e procurar dar resposta a um elevado número de dados em relação a um grupo de pessoas (Quivy & Campenhoudt, 2005). Nesta ordem de ideias, vamos recorrer a instrumentos e a análise estatística, procurando encontrar relações entre as variáveis.

“Os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias”, (Carmo e Ferreira, 1998, p. 178).

Apesar de o investigador ter escolhido um determinado tipo de abordagem pode mudar os métodos normalmente associados a esse estilo, uma vez que a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependem da natureza

do estudo e do tipo de informação que se pretende obter (Bell, 1997). Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles, realizando medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzam a conclusões quantificadas, tentando, se possível, generalizar. (Bell,1997).

Este é um estudo de natureza exploratória. Os dados são recolhidos sistematicamente, o estudo é planeado metodicamente, as relações entre as variáveis são estudadas e é procurada a interação/ correlação de fatores e acontecimentos, no caso específico que definimos.

As técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à resposta que pretendemos obter e às hipóteses formuladas para o efeito.

Temos consciência que não podemos, com base nas conclusões finais do nosso estudo, generalizar e definir uma teoria, pois sabemos que a dimensão da amostra não o permite fazer. No entanto, e de acordo com Bassey (1981, cit. *in* Bell, 1997, p. 24), consideramos que é mais importante um estudo de caso poder ser relatado do que ser generalizado. Um estudo bem-sucedido fornecerá uma ideia tridimensional e esclarecerá relações e outras questões num contexto particular.

O instrumento escolhido para observação é o questionário. Instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, o questionário constitui a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica. Susceptível de ser administrado a uma amostra lata do universo é barato; garante o anonimato, condição necessária para a autenticidade das respostas; não precisa de ser respondido de imediato, o que permite ao inquirido escolher a hora e o momento mais adequado para o efeito, (Pardal e Lopes,2011).

O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos um conjunto de questões escritas. É uma técnica muito utilizada em estudos de caso, pois consegue dar resposta a um elevado número de dados em relação a um grupo de pessoas (Quivy & Campenhoudt, 2005).

No nosso estudo utilizaremos um questionário, já anteriormente aplicado e validado, adaptado de Jesus (1996), para permitir compreender as motivações e os níveis de motivação dos professores, face à escola onde lecionam. Evita-se a necessidade de o questionário ser testado previamente, junto de um pequeno número

de indivíduos pertencentes às diversas categorias do público em estudo, diferentes daqueles que constituirão a nossa amostra, com o intuito de detetar questões deficientes, os esquecimentos, as ambiguidades e outros problemas que possam surgir com as questões, pelo facto de o instrumento já se encontrar testado e validado, (Quivy & Campenhoudt, 2005).

3.2 Instrumentos de recolha de dados:

O investigador procura dar resposta ao problema, colocado sob a forma de uma questão de partida, definida logo ao iniciar o ato de investigação, ao mesmo tempo que são delineados vários objetivos, recorrendo aos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a análise documental e inquérito por questionário. No nosso estudo, a recolha de dados foi realizada através de um inquérito por questionário.

3.2.1 Inquérito por Questionário

Ao realizarmos a recolha de dados referentes às variáveis envolvidas na pesquisa, utilizamos um inquérito por questionário, que consta fundamentalmente de uma escala de tipo Likert.

Conscientes que é impossível estudar a totalidade dos docentes, temos necessidade de definir uma amostra que torne possível este estudo.

Foram aplicados cem inquéritos por questionário (n=100), a professores de duas escolas que obtiveram avaliação global Suficiente e duas que obtiveram avaliação global *muito bom*. Conforme referido anteriormente, para a avaliação global foram tidos em consideração os cinco domínios que constam do Quadro de Referência para a Avaliação Externa de Escolas: Resultados; Prestação de serviço educativo;

Organização e gestão escolar; Liderança e capacidade de autorregulação e Melhoria da escola.

O questionário aplicado, já anteriormente aplicado e validado, adaptado de Jesus (1996), permite compreender as motivações e os níveis de motivação dos professores, face à escola onde lecionam. Evita-se a necessidade de o questionário ser testado previamente, conforme já referido anteriormente. Da mesma forma, não se impõe a aplicação dos seguintes critérios, referenciados por Truckman (2005, pg. 308), a ter em conta na construção de um questionário:

“ 1- Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a darem uma boa impressão de si mesmos?

2- Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar?

- 3- Até que ponto pode uma questão pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que eles podem não saber?”

Como afirma Lakatos e Marconi (1990), o questionário deve apresentar as seguintes características:

- Vocabulário acessível e significado claro;
- Não conter perguntas supérfluas ou ambíguas;
- Não conter perguntas que causem embaraço ao informante.

O questionário é também considerado um instrumento de recolha de dados para conseguir informações, diretamente comunicada por uma pessoa ou sujeito. Torna-se assim possível o acesso ao que está “*dentro da cabeça de uma pessoa*” tornando possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Estas informações podem ser transformadas em números ou dados quantitativos, utilizando escalas, ou contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, obtendo assim dados de frequência (Tuckman, 2005). Segundo Tuckman (1978, cit. in Afonso, 2005, p.103),

“Em termos substantivos, a técnica do questionário permite cobrir três áreas da recolha de informação. Pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe (conhecimento ou informação); pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere

(valores ou preferências). Pode ainda seleccionar o que o respondente pensa ou crê (atitudes ou convicções)”.

Há que ter, no entanto, em atenção, que o questionário, enquanto instrumento de recolha de dados, permite-nos saber não o que as pessoas pensam mas sim o que elas dizem que pensam, não o que as pessoas preferem mas sim no que elas dizem preferir. Desta forma, é necessário, por parte das pessoas que respondem aos inquéritos, uma atitude cooperativa, isto é, que aceitem responder voluntariamente, e, ao fazê-lo, que digam verdadeiramente o que sabem, querem e pensam (Afonso, 2005).

Também reconhecidas e referidas por Vaz Freixo (2010, cit. *in* Sousa, 2011) são as vantagens no uso do questionário, nomeadamente, o facto de poder abranger um conjunto mais vasto de participantes e não obrigar a um processo moroso de transcrição de dados; maior rigor nas respostas e maior objetividade ao nível dos resultados, embora a sua principal desvantagem resida no facto de não poderem ser aferidas outras questões, para além das que constam, ficando a informação recolhida reduzida aos elementos que nele constam.

Os dados recolhidos por um inquérito por questionário são úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permite comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis.

Importa também ter em conta o formato de uma questão e o modo (tipo) de resposta a colocar na elaboração de um inquérito, de acordo com Tuckman (2005). Passamos de seguida a apresentar o formato de uma questão e, posteriormente, o tipo de resposta, que compõem o nosso inquérito:



Formato de uma questão:

1- Os factos *versus* a opinião

Estas questões são aquelas em que podem ser solicitadas opiniões ou ser referidos factos. Em ambas podem ocorrer distorções, pois podem ser dadas opiniões baseadas na expectativa social e estas não serem necessariamente honestas, o mesmo acontece com questões factuais que nem sempre levam a produzir respostas factuais.

2- As questões *versus* as afirmações

O entrevistador pode, em muitos dos tópicos, fazer ao sujeito uma pergunta direta ou formular uma questão sob a forma de afirmação. Quanto à afirmação, o sujeito refere se concorda ou discorda, se a afirmação é verdadeira ou falsa e, quanto à pergunta, o sujeito dá uma resposta apropriada.

3- As questões com resposta pré-determinada *versus* questões de resposta-chave

Alguns questionários pré-determinam o número de respostas a dar, exigindo que seja completado cada um dos itens. Noutros acontece que as questões subsequentes a uma questão com chave podem ou não ser respondidas, dependendo da resposta dada, isto é, a decisão de responder ou não à questão depende da resposta dada à questão anterior.

Consideremos agora o **tipo de resposta**:

1. As respostas não estruturadas

Vulgarmente designada por final aberto, permite ao sujeito dar a sua própria resposta, qualquer que seja a forma escolhida, e não quererá simplesmente estar de acordo connosco. O tipo de resposta que o sujeito pode elaborar é que diferencia as questões não estruturadas (de final aberto) das

estruturadas. A informação relativa a uma resposta não estruturada pode levar vários minutos a elaborar e incluir uma série de argumentos, factos, considerações,....

2. A resposta com espaço a preencher

Este tipo de resposta, dada através do preenchimento de espaços em branco, pode considerar-se como um processo de transição entre as formas não estruturadas e estruturadas. Embora limite claramente a amplitude das respostas possíveis a uma palavra ou a uma frase, permite alguma produção por parte do sujeito.

3. A resposta por escala

Neste tipo de resposta, os sujeitos exprimem a sua aprovação ou rejeição relativamente a uma afirmação-atitude ou aspetos sobre si próprio por escala. Em determinadas situações de investigação, as respostas por escala podem considerar-se escalas de intervalo.

4. A resposta por listagem

O sujeito responde selecionando uma das escolhas possíveis apresentadas.

Estes quatro itens são cotados de 1 a 7, daí que os valores variam entre 4 e 28 pontos. O cálculo da média representa a Motivação Intrínseca, sendo os valores elevados indicativos de níveis elevados de motivação intrínseca.

31.	Der alunos proporcionam-me um sentimento de realização.	1 2 3 4 5 6 7
32.	Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas.	1 2 3 4 5 6 7
33.	Der alunos aumentam os meus sentimentos de auto-estima.	1 2 3 4 5 6 7
34.	Der alunos contribui para o meu desenvolvimento pessoal.	1 2 3 4 5 6 7

Figura 10- Itens usados para avaliar a motivação intrínseca

2. Relativamente à **Expectativa de Eficácia Profissional**, também foi avaliada através de sete itens, com vista a avaliar as expectativas de eficácia pessoal segundo um formato de Likert de 7 pontos (Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente), conforme figura 11:

35.	Quando algum aluno tem dificuldade na alguma faceta, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível.	1 2 3 4 5 6 7
36.	Quando um aluno obtém melhores resultados do que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno.	1 2 3 4 5 6 7
37.	Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldades.	1 2 3 4 5 6 7
38.	Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor.	1 2 3 4 5 6 7
39.	Se um aluno domina rapidamente um novo conceito na minha disciplina, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino.	1 2 3 4 5 6 7
40.	Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula.	1 2 3 4 5 6 7
41.	Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade.	1 2 3 4 5 6 7

Figura 11- Itens usados para avaliar a eficácia profissional

Os sete itens, também cotados de 1 a 7, apresentam valores entre 7 e 49 pontos. Os valores, resultantes do cálculo da média, representam a

Eficácia Profissional, sendo os valores elevados indicativos de níveis elevados de eficácia profissional.

3. **Locus de controlo ou Expectativas de controlo dos resultados**, também utilizado por Jesus (1996), foi avaliado através de 12 itens retirados da Escala de I-E de Rotter, com 7 opções de resposta, segundo um formato de Likert de 7 pontos (Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente, figura 12:

42.	O que acontece nas minhas aulas depende de mim.	1/2/3/4/5/6/7
43.	Para ter sucesso nas minhas aulas preciso de me empenhar.	1/2/3/4/5/6/7
44.	Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou de acaso.	1/2/3/4/5/6/7
45.	De um modo geral, penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem.	1/2/3/4/5/6/7
46.	Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte.	1/2/3/4/5/6/7
47.	Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa despercebido para os alunos.	1/2/3/4/5/6/7
48.	Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim.	1/2/3/4/5/6/7
49.	Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem.	1/2/3/4/5/6/7
50.	É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não de mim como professor.	1/2/3/4/5/6/7
51.	Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem.	1/2/3/4/5/6/7
52.	Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprendem.	1/2/3/4/5/6/7
53.	Não vale a pena tentar agradar os alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo.	1/2/3/4/5/6/7

Figura 12- Itens para avaliar a expectativa de controlo de resultados

Estes itens são cotados de 1 a 7, daí os valores variarem entre 12 e 84 pontos. O cálculo da média representa a expectativa de controlo de resultados, sendo os valores elevados indicativos de níveis elevada expectativa de controlo de resultados.

VI) **A participação na tomada de decisões na escola** é avaliada através de oito itens, com vista a calcular a participação dos professores na tomada de decisões na escola, segundo um formato de Likert de 7 pontos (1- Nunca; 2. Poucas vezes; 3.

Algumas vezes; 4. Frequentes vezes; 5. Muitas vezes; 6. Quase sempre; 7. Sempre), figura 13:

54.	Tenho conhecimento das principais iniciativas levadas a cabo na minha escola.	1 2 3 4 5 6 7
55.	Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões que afetam as turmas que leciono.	1 2 3 4 5 6 7
56.	Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões ao nível do grupo disciplinar a que pertence.	1 2 3 4 5 6 7
57.	Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões ao nível do departamento curricular a que pertence.	1 2 3 4 5 6 7
58.	Íntegro alguns dos órgãos de decisão da escola (Conselho Geral, Conselho Pedagógico, etc.).	1 2 3 4 5 6 7
59.	Participo ativamente na proposta de iniciativas ou projetos.	1 2 3 4 5 6 7
60.	As minhas propostas são geralmente bem acolhidas pelos órgãos competentes.	1 2 3 4 5 6 7
61.	De um modo geral, sinto que tenho uma participação ativa nas decisões da minha escola.	1 2 3 4 5 6 7

Figura 13- Itens para avaliar a participação na tomada de decisões na escola

Por fim, os oito itens, também cotados de 1 a 7, apresentam valores entre 8 e 56 pontos. Os valores, resultantes do cálculo da média, representam a Participação na tomada de decisões na escola, sendo os valores elevados indicativos de níveis elevados de participação na tomada de decisões na escola.

Estes itens não constam no questionário de Jesus. Foram acrescentados no nosso inquérito, de forma a obtermos resposta para a participação dos professores na tomada de decisões na escola.

3.3 Técnicas de Análise de dados

3.3.1 Análise estatística

Após a recolha dos dados, é chegado o momento de tratamento dos mesmos.

O termo “dados” pode ser valioso se o investigador o considerar como tal ou se compreender o seu potencial, como nos referem Bogdan e Biklen (1994, p. 149):

“ Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca do ouro, também o investigador procura identificar informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador.”

Procurámos analisar os dados do inquérito por questionário realizando um estudo estatístico, usando para isso as medidas de tendência central e dispersão, recorrendo ao *software* SPSS na versão 21 para *Windows*. Estudámos as relações entre as variáveis, analisadas através do coeficiente de correlação, com o intuito de apenas descrever o grau de associação entre variáveis, não permitindo qualquer tipo de inferência sobre a população a partir de valores amostrais, e que resumem a relação entre os valores de duas variáveis (Reis, 1994; Hill & Hill, 2005).

Descreveremos em maior pormenor os procedimentos de análise de dados no capítulo seguinte: Capítulo 4 - apresentação dos resultados.

Para melhor ilustrar a apresentação dos resultados utilizámos tabelas, quadros e gráficos.

Optámos por debruçar-nos sobre cada uma das questões individualmente. Pretendemos entender as opiniões dadas pelos 95 inquiridos, a lecionar no 2º, 3º ciclos e secundário do distrito do Porto, em estudo.

3.4 Questões éticas em investigação educacional

É importante referir que o processo de investigação está repleto de situações problemáticas que colocam o investigador na presença de diversos dilemas éticos. Segundo Laine (2002, cit. in Lima, 2006, p.128):

“um dilema ético é um problema para o qual nenhum curso de ação parece ser satisfatório; ele existe porque existem razões éticas “boas”, mas contraditórias, para enveredar por caminhos conflitantes e incompatíveis”. Para Lima (2006, p.128), “os dilemas éticos são situações em que não existe uma solução “certa”, apenas uma opção que pode ser, eventualmente, mais “certa” do que as outras, aos olhos do investigador que toma a decisão”.

O investigador tem como obrigações éticas essenciais proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação fornecida e o anonimato das suas respostas (*Idem*).

Conscientes de que as questões éticas estão presentes em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema, a definição dos objetivos, a seleção dos participantes, a recolha dos dados, aos procedimentos de análise, condução e construção da investigação e publicação dos resultados, procurámos que as mesmas fossem consideradas em todos os aspetos deste trabalho.

Todos os dados facultados foram utilizados apenas para fins de investigação e foram destruídos logo que o estudo foi terminado. Neste sentido, as pessoas inquiridas foram informadas acerca da investigação a ser efetuada, será mantida a sua privacidade, estarão ao abrigo de danos físicos e/ou psicológicos, não serão prejudicadas por terem participado e têm o direito de contar com a responsabilidade do investigador.

Quando nos referirmos às escolas e/ou às pessoas inquiridas, substituímos os seus nomes por códigos identificativos. Da mesma forma, quando apresentarmos uma descrição da identidade das pessoas e/ou das instituições onde se realizará o estudo, tivemos um cuidado extremo, de forma a impossibilitar, tanto quanto possível, a descoberta da identidade real das pessoas e dos locais.

Ao longo da nossa investigação, foram tidas em conta as questões éticas características dos trabalhos científicos, que constam no Código de Ética, aprovado pela American Educational Research Association, AERA, em fevereiro de 2011.

3.5 Descrição da amostra

Definida a metodologia a ser utilizada e adequada ao nosso estudo, importa agora elucidar quanto à contextualização; caracterização e identificação.

A escolha dos contextos do estudo baseou-se na avaliação global obtida pelas escolas nos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas da IGE. Este trabalho abrange quatro Agrupamentos/Escolas dos Ensino Básico e Secundário do Distrito do Porto. Para avaliar globalmente as escolas, permitindo a seleção da amostra, foram tidos em consideração os cinco domínios que constam do Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas: resultados; prestação de serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança e capacidade de autorregulação e a melhoria da escola.

Como referem Lakatos e Marconi (1990, p. 161), amostra é “uma parcela convenientemente seleccionada do universo da população, é um subconjunto do universo”.

Para levarmos a cabo o nosso estudo, escolhemos como população ou universo estatístico, professores provenientes de quatro escolas do distrito do Porto. Nesta seleção, procurámos escolas cuja avaliação abrangesse níveis de classificação extremos nos vários domínios, desde *insuficiente* a *muito bom*.

Tivemos em atenção as recomendações de Quivy e Campenhoudt (2005, p.158):

“ Não é de estranhar que, a maior das vezes, o campo de investigação se situe na sociedade onde vive o próprio investigador. Isso não constitui, a priori, um inconveniente nem uma vantagem. De qualquer maneira, o campo de análise deve ser muito claramente circunscrito. Um erro muito frequente nos investigadores principiantes consiste em escolherem um campo demasiado amplo.”

Assim, seleccionámos quatro escolas pertencentes a dois concelhos do Distrito do Porto. Este grupo alvo constitui a população do estudo e a primeira etapa da amostragem é definir a população. É sobre este grupo que o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões e afeta a natureza das conclusões que se

possam vir a extrair de um determinado estudo. Quanto mais ampla for a população, a validade externa ou possibilidade de generalização será maximizada, embora seja difícil obter uma amostra representativa e, por isso, requer uma amostra mais ampla. Contudo, se definirmos uma população de modo estrito torna-se mais fácil a seleção de uma amostra adequada, mas limita as conclusões e a generalização à população especificamente utilizada, o que pode não ser consistente com o objetivo do estudo (Tuckman, 2005).

3.5.1. Caracterização das escolas

Conforme referido anteriormente, nesta seleção, procurámos escolas cuja avaliação externa abrangesse níveis de classificação extremos nos vários domínios, desde *insuficiente a muito bom*. Desta forma, foram tidas em atenção as informações constantes nos Relatórios de Avaliação Externa de Escola, o nível de ensino e o contexto em que cada escola se insere.

De acordo com Lima (2006), o investigador tem como obrigações éticas essenciais proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação fornecida, e, deste modo, conscientes das questões éticas, será mantida a sua privacidade, daí que vamos fazer referência às escolas objeto do estudo substituindo os seus nomes por códigos identificativos, de forma a impossibilitar a descoberta da identidade real dos locais.

Por esta ordem de ideias, representamos as escolas por A, B, C e D.

A escola A representa um agrupamento de escolas situado num contexto semiurbano, onde os níveis de ensino dizem respeito ao 2º e 3º ciclos do ensino básico. Quanto à avaliação externa, verificamos que obteve Suficiente em todos os domínios.

A escola B representa também um agrupamento de escolas com 2º e 3º ciclos, situado num contexto urbano. Relativamente à avaliação externa, obteve *muito bom*, à exceção dos domínios 2- Prestação do serviço educativo e 5- Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, onde obteve *bom*.

A escola C representa um agrupamento de escolas situado num contexto semiurbano, onde os níveis de ensino dizem respeito ao 2º e 3º ciclos do ensino básico. Quanto à avaliação externa, verificamos que também obteve *suficiente* em todos os domínios.

A escola D representa uma escola secundária com 3º ciclo, situada num contexto urbano. Relativamente à avaliação externa, obteve *muito bom* em todos os domínios, à exceção do domínio 5 - Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, onde obteve *Bom*.

Apresentamos, de forma muito sumária, algumas informações relevantes das escolas objeto do nosso estudo, tabela 1:

Escola	Níveis de Ensino	Contexto	Avaliação Externa				
			Avaliação por domínio				
			1- Resultados	2- Prestação do serviço educativo	3- Organização e gestão escolar	4- Liderança	5- Capacidade de autorregulação e melhoria da escola
A	2º/3ºCiclos	Semiurbano	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
B	2º/3ºCiclos	Urbano	Muito bom	Bom	Muito bom	Muito bom	Bom
C	2º/3ºCiclos	Semiurbano	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
D	3º Ciclo/Sec	Urbano	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Bom

Tabela 1 -Caracterização sumária das escolas

3.5.2. Os participantes

Participaram no estudo quantitativo professores de diferentes áreas disciplinares a lecionar o ensino básico e/ou secundário das quatro Escolas públicas do distrito do Porto seleccionadas.

Os professores participantes no presente estudo constituem uma amostra por conveniência, pois, embora todos os professores a lecionarem nas respetivas escolas seleccionadas pudessem fazer parte da presente investigação, não se recorreu a um procedimento aleatório na sua seleção, antes fazendo uso das relações informais para recolher a amostra.

Foram aplicados 100 questionários, sendo entregues 25 exemplares aos professores de cada uma das escolas. A taxa de retorno foi de 95%, correspondente a 95 questionários.

Conforme referido anteriormente, foi utilizado um questionário elaborado, validado e aplicado por Jesus (1996). A aplicação deste instrumento justifica-se por já ter atestado fiabilidade e adaptação à análise das variáveis em estudo. Permitiu-nos conhecer alguns dos fatores envolvidos na participação e motivação dos professores.

Descreve-se, de seguida, a amostra através da apresentação das suas principais características sociodemográficas.

A amostra é constituída por 95 professores, sendo que a maioria dos docentes das quatro escolas são do sexo feminino ($n = 74$), o mesmo acontece, particularmente em cada escola: Escola A- 80%; Escola B – 84%; Escola C – 62% e Escola D – 83%, conforme atesta a tabela que se segue, tabela 2:

			Sexo	
			Masculino	Feminino
Escola	1 A	Contagem	5	20
		%	20%	80%
	2 B	Contagem	4	21
		%	16%	84%
	3 C	Contagem	8	13
		%	38%	62%
	4 D	Contagem	4	20
		%	17%	83%

Tabela 2- Género dos professores participantes

A maioria dos inquiridos tem entre 35 e 50 anos de idade, conforme o gráfico abaixo apresentado, gráfico 1:

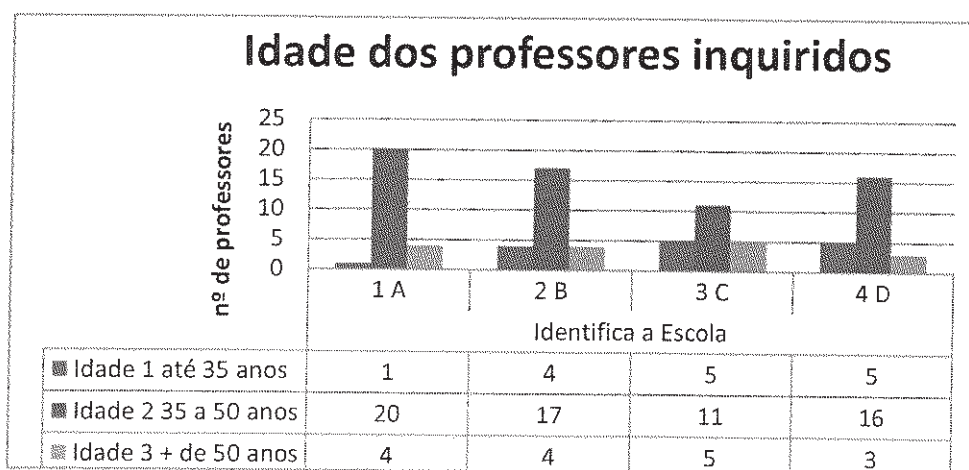


Gráfico 1- Idades dos professores inquiridos

Relativamente ao tempo de serviço, torna-se evidente a prevalência de dados entre os valores de 16 a 20 anos de serviço, o que se tornou espectável dada a idade dos professores inquiridos se situar entre os 35 e os 50 anos de idade, tabela 3:

		Identificação da Escola				Total
		1 A	2 B	3 C	4 D	
Número de anos de serviço	Menos de 5 anos	0	1	0	1	2
	De 5 a 10 anos	4	2	6	5	17
	De 11 a 15 anos	3	1	2	5	11
	De 16 a 20 anos	8	10	4	5	27
	De 21 a 25 anos	6	5	3	5	19
	De 26 a 30 anos	2	4	2	0	8
	De 31 a 35 anos	2	0	3	1	6
	Mais de 35 anos	0	0	0	1	1
	NR (não responderam)	0	2	1	1	4
Total		25	25	21	24	95

Tabela 3- Número de anos de serviço dos professores inquiridos

Considerando agora as habilitações académicas dos professores questionados, verificamos que os valores mais significativos dizem respeito à Licenciatura. No entanto, surgem algumas indicações de outras habilitações, nomeadamente Mestrado, e menos significativo, o Doutoramento, conforme atesta a tabela seguinte, tabela 4:

			Identificação da Escola			
			1 A	2 B	3 C	4 D
Habilitações académicas	Licenciatura	Contagem	20	21	20	17
		%	80%	84%	95%	71%
	Outra: pós graduação	Contagem	1	0	0	1
		%	4%	0%	0%	4%
	Outra: mestrado	Contagem	3	3	1	3
		%	12%	12%	5%	13%
	Outra: doutoramento	Contagem	1	0	0	0
		%	4%	0%	0%	0%
	NR (não responderam)	Contagem	0	1	0	3
		%	0%	4%	0%	13%

Tabela 4- Habilitações académicas

No que concerne ao estatuto profissional nas escolas A e B, três dos professores inquiridos são contratados e cerca dos 80% são professores do quadro. Na escola D, cerca de 50% dos professores são pertencentes ao quadro de escola e/ou contratados, sendo que, na escola C, os professores inquiridos também se aproximam dos 50% entre professores do quadro de escola e/ou contratados, tabela 5:

		Identificação da Escola				
		1 A	2 B	3 C	4 D	
Estatuto profissional	Quadro escola	Contagem	21	20	10	11
		%	84%	80%	47%	46%
	Quadro de zona pedagógica	Contagem	1	1	1	3
		%	4%	4%	5%	12%
	Contratado	Contagem	3	3	9	10
		%	12%	12%	43%	42%
	NR (não responderam)	Contagem	0	1	1	0
		%	0%	4%	5%	0%

Tabela 5- Estatuto profissional

O gráfico 2 apresenta os dados relativos ao estado civil dos professores. Pela sua análise, constatamos que a maioria dos professores é casada ou vive em união de facto.

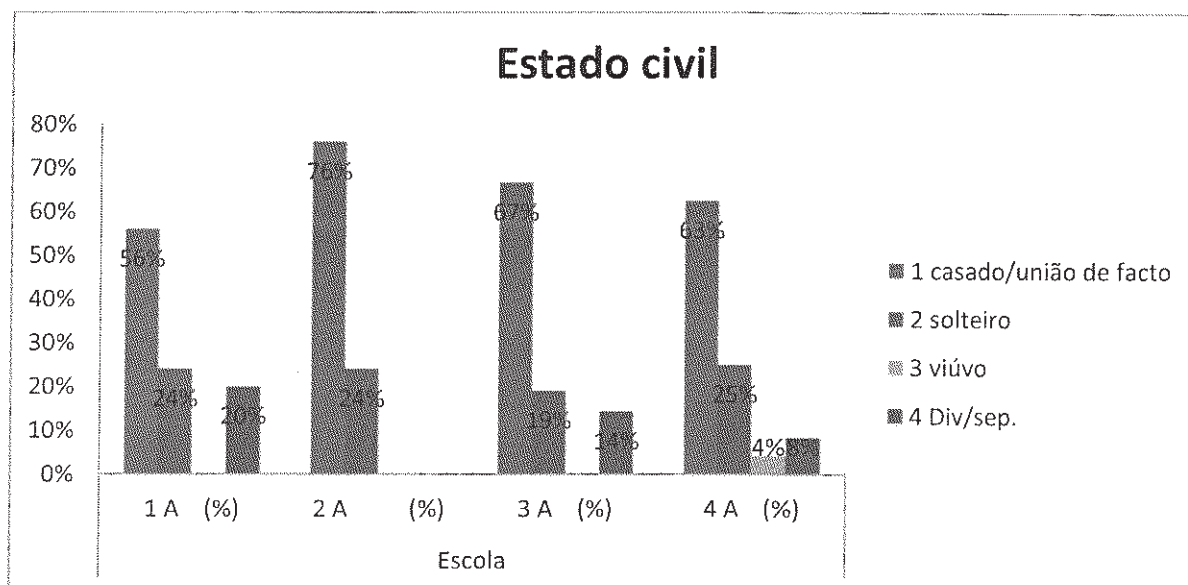


Gráfico 2- Estado civil dos professores inquiridos

A apresentação dos resultados descritivos, correlacionais e diferenciais obtidos no nosso estudo segue no capítulo seguinte. Analisando e interpretando os dados do inquérito por questionário, vamos procurar dar resposta à questão inicial, bem como aos objetivos definidos.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Introdução

Depois de selecionados e aplicados os métodos de pesquisa mais adequados ao nosso trabalho, passamos, nesta fase, à análise e apresentação dos dados obtidos no inquérito por questionário aplicados à nossa amostra.

Como nos refere Barnett (1982, cit. *in* Vairinhos, 1995, p. 119) o conceito intuitivo de estatística é:

“ Estudo do modo como a informação deve ser usada para refletir e orientar a ação numa situação prática envolvendo incerteza”.

Assim, de acordo com esta perspetiva, a estatística abrange não só a análise de dados, ou estatística descritiva, como também a inferência estatística. A análise de dados procura resumir gráfica ou numericamente os dados disponíveis, procurando evidenciar regularidades, singularidades, relações ou padrões, presentes nos dados e que fundamentam ou justificam a formulação de hipóteses. Deste modo, analisamos os dados para tentar identificar e caracterizar essas regularidades, padrões ou estruturas, análise que se esgota ou atinge os seus objetivos quando resume gráfica ou numericamente os dados, permitindo que o analista se concentre e raciocine sobre os aspetos essenciais dos dados.

Pretendemos apresentar uma pesquisa que deve contribuir para a resolução de um problema, procurando dar resposta à questão de partida, formulada inicialmente, e aos objetivos que nos propusemos atingir. Neste sentido, pretendemos informar, esclarecer e tirar ilações importantes para as decisões de política educativa e não fazer generalizações. Iniciamos com a apresentação e análise dos resultados obtidos nos inquéritos e apresentaremos algumas estatísticas descritivas, recorrendo a gráficos, tabelas de frequências, medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão), prosseguindo a análise com a inferência estatística, pois permite fazer afirmações gerais acerca do universo dos fenómenos geradores dos dados observados

e também identificar e caracterizar as relações entre as variáveis através do coeficiente de correlação.

Os dados sujeitos a análises estatísticas foram tratados e resultam da aplicação do programa de tratamento estatístico- SPSS- versão 21, segundo as orientações de Laureano e Botelho (2012).

Damos início ao principal objetivo da estatística descritiva, pois após a recolha dos dados importa organizar os dados de maneira prática e racional, para facilitar o entendimento do que se pretende estudar, segundo Reis (1994, p.18) para “...*criar os instrumentos necessários para classificar e apresentar conjuntos de dados numéricos de tal modo que a informação neles contida seja apreendida mais fácil e rapidamente.*”

Começamos por recordar os dados apresentados na caracterização da amostra, apresentada no capítulo anterior, referente à metodologia. Participaram no estudo quantitativo professores de diferentes áreas disciplinares a lecionar o ensino básico e/ou secundário de Escolas públicas dos distritos do Porto.

Foram aplicados cerca de vinte e cinco questionários em cada uma das quatro escolas, perfazendo um total de 100, sendo que a taxa de retorno foi de 95%, correspondente a 95 questionários. Desta forma, a nossa amostra é constituída por 95 professores sendo que a maioria dos professores das quatro escolas é do sexo feminino (n = 74), o mesmo acontece, particularmente em cada escola: Escola A- 20; Escola B – 21; Escola C – 13 e Escola D – 20. A maioria dos inquiridos tem entre 35 e 50 anos de idade, e o tempo de serviço assume valores entre 16 a 20 anos. A maioria dos professores é casada ou vive em união de facto. Os valores mais significativos relativos às habilitações académicas dos professores questionados dizem respeito à Licenciatura. Relativamente ao estatuto profissional nas escolas A e B, apenas três dos professores inquiridos são contratados e cerca dos 80% são professores do quadro. Na escola D, cerca de 50% dos professores são pertencentes ao quadro de escola e/ou contratados, sendo que na escola C, os professores inquiridos também se aproximam dos 50% entre professores do quadro de escola e/ou contratados.

Apresentamos os dados sociodemográficos recolhidos, que permitiram caracterizar os professores que participaram no nosso estudo, de forma muito sumária usando a seguinte tabela 6:

		Identificação da Escola			
		1 A	2 B	3 C	4 D
		Count	Count	Count	Count
Sexo	Masculino	5	4	8	4
	Feminino	20	21	13	20
Idade	Até 35 anos	1	4	5	5
	35 a 50 anos	20	17	11	16
	+ de 50 anos	4	4	5	3
Estado civil	Casado/união de facto	14	19	14	15
	Solteiro	6	6	4	6
	Viúvo	0	0	0	1
	Divorciado/separado	5	0	3	2
Número de anos de serviço	Menos de 5 anos	0	1	0	1
	De 5 a 10 anos	4	2	6	5
	De 11 a 15 anos	3	1	2	5
	De 16 a 20 anos	8	10	4	5
	De 21 a 25 anos	6	5	3	5
	De 26 a 30 anos	2	4	2	0
	De 31 a 35 anos	2	0	3	1
	Mais de 35 anos	0	0	0	1
	NR (não responderam)	0	2	1	1
Habilitações académicas	Bacharelato	0	0	0	0
	Licenciatura	20	21	20	17
	Outra: pós graduação	1	0	0	1
	Outra: mestrado	3	3	1	3
	Outra: doutoramento	1	0	0	0
	NR (não responderam)	0	1	0	3
Estatuto profissional	Quadro escola	21	20	10	11
	Quadro de zona pedagógica	1	1	1	3
	Contratado	3	3	9	10
	NR (não responderam)	0	1	1	0

Tabela 6- Descrição da amostra

Antes de avançarmos para a análise descritiva dos dados, importa ainda analisar os dados quanto à fidelidade dos resultados. Procuramos calcular os valores do *Alpha* de *Cronbach*, para cada uma das categorias consideradas, conforme a tabela 7:

Categorias	Número de itens	Alpha de Cronbach (n= 95)
Projeto Profissional	3	0,274
Empenhamento Profissional	16	0,893
Motivação Intrínseca	4	0,909
Expectativa de Eficácia Profissional	7	0,856
<i>Locus</i> de Controlo ou Expectativas de controlo de resultados	12	0,647
Participação na tomada de decisões	8	0,847

Tabela 7 - Valores de *Alpha* de *Cronbach* para cada uma das categorias

Para a categoria “Projeto Profissional”, com 3 itens, obteve-se um alfa de 0,274; a categoria “Empenhamento Profissional”, com 16 itens, obteve um alfa de 0,893; a categoria “Motivação Intrínseca”, com 4 itens, obteve um alfa de 0,909; a categoria “Expectativa de Eficácia Profissional”, com 7 itens, obteve um alfa de 0,856; a categoria “*Locus* de Controlo ou Expectativas de controlo de resultados”, com 12 itens, obteve um alfa de 0,647; a categoria “Participação na tomada de decisões”, com 7 itens, obteve um alfa de 0,847.

Verifica-se que, quanto à fidelidade dos resultados, os valores de *Alpha* de *Cronbach* estão compreendidos entre 0, 274 e 0, 909. Os valores das categorias “Projeto Profissional” evidenciam uma consistência inaceitável, e “*Locus* de Controlo ou Expectativas de controlo de resultados” patenteiam uma consistência fraca, enquanto as categorias “Empenhamento Profissional”, “Motivação Intrínseca”, “Expectativa de Eficácia Profissional” e “Participação na tomada de decisões” apresentam valores superiores a 0,75, o que evidencia consistência interna perante os itens. Desta forma, podem ser considerados entre *bom* e *muito bom*, de acordo com os valores propostos por Pestana e Gageiro (2003, cit. in Sousa, 2011), quadro 2:

Valores	Interpretação
Entre 0,5 e 0,6	Inaceitável
Entre 0,6 e 0,7	Fraca
Entre 0,7 e 0,8	Razoável
Entre 0,8 e 0,9	Boa
>0,9	Muito Boa

Quadro 2- Valores de interpretação do *Alpha* de *Cronbach*

Avançamos agora para uma análise mais específica sobre a distribuição das respostas a cada um dos itens dos questionários, atendendo à categoria a que pertence: “Projeto profissional”, “Empenhamento profissional”, “Motivação intrínseca”, “Expectativa de eficácia profissional”, “Locus de controlo ou expectativas de controlo de resultados” e “Participação na tomada de decisões na escola”.

Para se compreender os resultados obtidos apresentamos as análises descritivas, com recurso à média e ao desvio padrão, medidas de tendência central mais importantes pois representam os fenómenos pelos seus valores médios, em torno dos quais tendem a concentrar-se os valores observados (Reis, 1994).

“As estatísticas descritivas mais vulgares são, talvez, as medidas de tendência central, nomeadamente, o valor médio, a mediana e a moda. O desvio padrão, a variância, e o intervalo inter- quartil também são estatísticas descritivas porque dão uma descrição sumária da variação dos valores de uma variável. Todos os coeficientes de correlação são estatísticas descritivas na medida em que resumem a relação entre os valores de duas variáveis” (Hill & Hill, 2005, p.192).

Os valores de referência definidos para as médias e para o desvio-padrão serão tidos em conta ao longo deste estudo.

Consideramos o postulado por Morgado (2000) para variáveis cujos itens variam entre 1 e 5, ou seja, uma escala de Likert numa escala de cinco. Os valores das médias variam de 1 a 5, o ponto médio da escala é 3, consideram-se valores de discordância e

concordância, tal como se pode observar no quadro adaptado de Morgado (2000), quadro 3:

Nível	Média de avaliação	Significado da avaliação
1	1,0 a 2,5	Discordância clara
2	2,6 a 3,5	Indefinição avaliativa
3	3,6 a 5,0	Concordância clara

Quadro 3- Variação dos valores da média de avaliação e seu significado

De acordo com o nosso estudo, a escala adotada é uma escala de sete pontos, e, desta forma, os valores variam entre 1 e 7. Assim, vamos tomar em consideração os valores de discordância e concordância das médias, recalculados (quadro 4):

Nível	Média de avaliação	Significado da avaliação
1	1,0 a 3,5	Discordância clara
2	3,6 a 4,5	Indefinição avaliativa
3	4,6 a 7,0	Concordância clara

Quadro 4 - Variação dos valores da média de avaliação e seu significado, (adaptado para uma Escala de Likert, escala de sete níveis)

Consideremos agora o desvio- padrão, "uma medida de dispersão não negativa e quanto maior o seu valor, maior a dispersão da variável" (Reis, 1994, p. 102), a qual serve para identificar o consenso dos valores médios obtidos para cada variável (Morgado, 2000). O nível de consenso varia entre Alto e Baixo, conforme os valores do desvio-padrão, de acordo com os valores do seguinte quadro, adaptado de Morgado, (2000), quadro 5:

Valor do desvio - padrão	Nível de consenso
0,00 a 0,29	Consenso alto
0,30 a 0,59	Consenso moderado/alto
0,6 a 0,89	Consenso moderado/baixo
≥ 0,90	Consenso baixo

Quadro 5 - Variação dos valores do desvio- padrão e correspondente nível de consenso

4.1 Análises descritivas

Procuramos analisar a distribuição de respostas do “Projeto Profissional” dos professores inquiridos. Construímos para o efeito a tabela 8:

Categoria “Projeto Profissional”

Avaliação externa	Itens	Média	D.P
Suficiente	12. Objetivos profissionais	2,57	0,860
	13. a) Profissão que gostaria de exercer neste momento	1,15	1,445
	13 b) Profissão que gostaria de exercer daqui a 5 anos	0,54	0,721
	14. Grau de satisfação do exercício da profissão docente	2,46	0,887
Muito Bom	12. Objetivos profissionais	2,55	0,709
	13. a) Profissão que gostaria de exercer neste momento	1,49	1,583
	13 b) Profissão que gostaria de exercer daqui a 5 anos	0,63	1,782
	14. Grau de satisfação do exercício da profissão docente	2,41	0,762

Tabela 8- Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria “Projeto Profissional”

Pela análise da Tabela 8, verifica-se uma média superior no item referente a “12. Objetivos profissionais” ($\bar{x}=2,57$; DP=,860), quando considerada a avaliação externa de *suficiente e muito Bom*, o que pode ser traduzido em “*Quero ser professor durante todo*

o meu percurso profissional”, e uma média inferior no item “13 b) Profissão que gostaria de exercer daqui a 5 anos”, que se verifica também quando considerada a avaliação externa de *suficiente e muito Bom*, e pode ser traduzido em “*a mesma profissão (professor)*”.

A categoria “Projeto Profissional” engloba itens que obtiveram respostas de discordância clara, embora apresente desvios padrão mais elevados, revelando assim um consenso baixo e/ou consenso moderado baixo.

Se analisarmos as respostas obtidas para “*Qual a profissão que gostaria de exercer neste momento presente e qual a que gostaria de exercer passados cinco anos?*” constatamos que cerca de 20% (9 num total de 46) dos professores, pertencentes a escolas com avaliação Suficiente, responderam que gostariam de exercer, neste momento e daqui a cinco anos, a mesma profissão (professor). Quando analisadas as respostas dos professores pertencentes a escola com avaliação *muito bom*, constatamos que 22% (11 num total de 49) dos professores gostariam de exercer a mesma profissão de professor, neste momento e daqui a cinco anos.

Importa ainda referir a elevada percentagem de respostas «NR» (não responderam) que se verifica, independentemente da avaliação externa obtida: 52% (24 num total de 46) - avaliação suficiente e 41% (20 num total de 49) – avaliação *muito bom*, confrontar com a tabela 9.

Os nossos dados apontam no sentido de que os professores inquiridos, que compõem a nossa amostra, têm maior orientação para a profissão docente, quando levamos em conta a referência de Jesus (1996, p.189):

”os professores apresentam maior orientação para a profissão docente quando referem a profissão de professor como sendo a profissão que gostariam de exercer no momento presente e também daqui a cinco anos, e menor orientação quando não é referida esta profissão em relação a nenhum dos dois momentos temporais.”

Avaliação externa			13a) Profissão que gostaria de exercer neste momento			Total
			NR	A mesma	Outra	
Suficiente	13b) Profissão que gostaria de exercer daqui a 5 anos	NR	22	1	3	26
		A mesma	2	9	0	11
		Não sei	0	2	4	6
		Outra	0	1	2	3
	Total			24	13	9
Muito Bom	13b) Profissão que gostaria de exercer daqui a 5 anos	NR	20	0	6	26
		A mesma	0	11	0	11
		Não sei	0	0	7	7
		Outra	0	0	5	5
	Total			20	11	18

Tabela 9 - Relação entre os itens "Qual a profissão que gostaria de exercer neste momento e daqui a cinco anos"

Categoria "Empenhamento Profissional"

Todos os itens apresentam valores de média compreendidos entre 4,98 e 6,83, traduzindo assim uma concordância clara.

De acordo com os valores apresentados para os desvios padrão, importa considerar a Avaliação Externa, pois quando considerada a Avaliação Externa de suficiente os valores variam entre 0,383 e 1,538, reveladores de consenso moderado alto, consenso moderado baixo e consenso baixo; quando considerada a Avaliação Externa de *muito bom*, variam entre 0,636 e 1,548, definindo, assim, consenso moderado baixo e consenso baixo.

Importa ainda referir que quando avaliado o item "19 – Sou assíduo", com valores (\bar{x} =6,83 e DP=0,383), os professores que responderam ao questionário, pertencentes a escolas que obtiveram Avaliação Externa de *suficiente*, apresentaram

respostas próximas da média ($\bar{x}=6,83$), o que significa apresentarem mais respostas com valor 7 e/ou próximo de 7.

Assinalamos ainda o facto de os desvios padrão serem consideráveis, indicando um grau de desacordo entre os professores consultados que não pode ser desprezado, conforme patenteia a tabela que se segue, tabela 10:

		Itens	Média	D.P.
Avaliação externa	Suficiente	15. Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem	6,59	0,717
		16. Dinamizo e/ou participo em atividades extra curriculares	5,33	1,506
		17. Todos os anos aperfeiçoo pessoalmente os conteúdos programáticos	6,07	1,272
		18. Elogio os alunos quando empenhados	6,70	0,591
		19. Sou assíduo	6,83	0,383
		20. Pesquisa de materiais na preparação de aulas	6,20	1,185
		21. Preparação de aulas, independentemente do tempo que demora essa	5,89	1,538
		22. Frequência de ações de formação independentemente dos créditos	5,28	1,328
		23. Disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula	6,52	0,781
		24. Disponível para colaborar com os alunos em iniciativa que estes pretendam levar	6,07	1,237
		25. Esforço-me para que os alunos com notas mais baixas aprendam, melhorando o	6,30	1,489
		26. Diversificação de estratégias de ensino	6,11	1,197
		27. Mostro-me entusiasmado com as atividades desenvolvidas	5,91	1,297
		28. Abordo outros temas relacionados com os conteúdos programáticos	5,85	1,210
		29. Orientação dos alunos para atividades de estudo a desenvolver fora da sala de	5,78	1,298
	30. Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar	6,09	1,226	
	Muito Bom	15. Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem	6,43	1,061
		16. Dinamizo e/ou participo em atividades extra curriculares.	4,98	1,548
		17. Todos os anos aperfeiçoo pessoalmente os conteúdos programáticos	6,10	1,026
		18. Elogio os alunos quando empenhados	6,43	0,935
		19. Sou assíduo	6,63	0,636
		20. Pesquisa de materiais na preparação de aulas	6,27	0,884
		21. Preparação de aulas, independentemente do tempo que demora essa	6,14	0,935
		22. Frequência de ações de formação independentemente dos créditos	5,63	1,270
		23. Disponível para diálogo com os alunos fora da sala de aula	6,39	0,837
		24. Disponível para colaborar com os alunos em iniciativa que estes pretendam levar	6,06	0,876
		25. Esforço-me para que os alunos com notas mais baixas aprendam, melhorando o	6,49	0,711
		26. Diversificação de estratégias de ensino	6,20	0,816
		27. Mostro-me entusiasmado com as atividades desenvolvidas	6,02	0,878
		28. Abordo outros temas relacionados com os conteúdos programáticos	5,86	1,000
29. Orientação dos alunos para atividades de estudo a desenvolver fora da sala de		5,92	0,932	
30. Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar	6,27	0,884		

Tabela 10- Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria "Empenhamento Profissional"

Categoria “Motivação Intrínseca”

Todos os itens desta categoria, quando considerada a avaliação externa de **Suficiente**, apresentam valores de média, compreendidos entre 5,0 e 5,6. Os itens “31- Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização”, ($\bar{x}= 5,7$; DP= 1,4) e “32- Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas”, ($\bar{x}= 5,7$; DP= 1,3) apresentam as médias mais elevadas e uma média mais baixa no item “33- Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima”, ($\bar{x}=5,0$; DP=1,7). Assim sendo, todos os valores da média são valores superiores a 5, o que evidencia concordância clara. Todos os itens desta categoria obtiveram respostas concordantes.

Quando considerada a avaliação externa de *muito bom*, apresentam valores de média ligeiramente superiores ao que são verificados quando consideramos a avaliação externa de *suficiente*, variando entre 5,3 e 5,9, correspondendo, respetivamente, aos itens “33. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima” e “31. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização”, que apresenta o menor desvio padrão registado.

Importa ainda referir o facto de os desvios padrão serem consideráveis, indicando um grau de desacordo entre os professores consultados que não pode ser desprezado, de acordo com os dados que constam na tabela 11 seguinte:

Avaliação externa	Itens	Média	D.P.
Suficiente	31. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização	5,7	1,4
	32. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas	5,7	1,3
	33. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima	5,0	1,7
	34. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal	5,6	1,6
Muito Bom	31. Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização	5,9	1,0
	32. Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas	5,8	1,1
	33. Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima	5,3	1,4
	34. Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal	5,7	1,2

Tabela 11 - Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria “Motivação Intrínseca”

Categoria "Expectativa de Eficácia Profissional"

		Itens	Média	D.P.
Avaliação externa	Suficiente	35. Alunos com dificuldades nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível	6,00	1,247
		36. Resultados melhores do que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno	5,22	1,365
		37. Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldades	4,76	1,662
		38. Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor	4,83	1,568
		39. Se um aluno domina rapidamente um novo conceito na minha disciplina, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino	5,07	1,323
		40. Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula	5,28	1,501
		41. Se um aluno não consegue recordar fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassa o nível razoável de dificuldade	5,46	1,378
	Muito Bom	35. Alunos com dificuldades nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível	5,84	1,106
		36. Resultados melhores do que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno	5,20	0,979
		37. Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldades	4,96	1,258
		38. Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor	4,82	1,185
		39. Se um aluno domina rapidamente um novo conceito na minha disciplina, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino	5,14	1,000
		40. Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula	5,18	1,318
		41. Se um aluno não consegue recordar fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassa o nível razoável de dificuldade	5,45	1,473

Tabela 12 - Médias e desvios padrão de cada item constituintes da categoria " Expectativa de Eficácia Profissional"

De acordo com os dados da tabela 12 supracitada, verificamos que os valores referentes aos desvios padrão apresentam valores consideráveis, indicando um grau de desacordo entre os professores consultados.

Constata-se uma média superior no item “35. Alunos com dificuldades nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível” ($\bar{x}=6$; DP= 1,247), quando considerada a avaliação externa de suficiente e também quando considerada a avaliação externa de *muito bom* ($\bar{x}=5,84$; DP=1,106), sendo a média inferior encontrada no item “37. Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldades” ($\bar{x}=4,76$; DP=1,662), quando considerada a avaliação externa de suficiente, e no item “38. Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor” (Média=4,82; DP= 1,185), quando considerada a avaliação externa de *muito bom*.

Categoria “Locus de Controlo ou Expectativas de Controlo de Resultados”

		Itens	Média	D.P.		
Avaliação externa	Suficiente	42. O que acontece nas minhas aulas depende de mim	4,67	1,492		
		43. Para ter sucesso nas minhas aulas preciso de me empenhar	5,96	1,460		
		44. Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou do acaso	5,43	1,893		
		45. De um modo geral, penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem	2,30	1,698		
		46. Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte	1,54	1,048		
		47. Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa despercebido para os alunos	2,50	1,748		
		48. Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim	3,30	2,032		
		49. Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem	6,20	1,572		
		50. É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não de mim como professor	2,43	1,747		
		51. Se me esforçar bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem	4,09	1,736		
		52. Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão	4,89	2,014		
		53. Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo	3,33	1,956		
		Muito Bom		42. O que acontece nas minhas aulas depende de mim	4,94	1,435
				43. Para ter sucesso nas minhas aulas preciso de me empenhar	5,73	1,366
44. Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou do acaso	5,41			1,442		
45. De um modo geral, penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem	2,69			1,873		
46. Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte	2,12			1,481		
47. Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa despercebido para os alunos	2,31			1,489		
48. Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim	3,90			1,851		
49. Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem	5,80			1,882		
50. É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não de mim como professor	2,76			1,690		
51. Se me esforçar bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem	4,27			1,524		
52. Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão	5,06			1,298		
53. Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo	3,82			1,776		

Tabela 13- Médias e desvios padrão de cada item constituintes da categoria *Locus de Controlo ou Expectativas de Controlo de Resultados*

De acordo com os dados da tabela 13, constatamos que a média varia entre 1,54 e 6,20, verificando-se uma média superior no item “49. Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem” (\bar{x} = 6,20; DP= 1,572 e \bar{x} = 5,80; DP=1,882), e uma média inferior no item “46. Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte” (\bar{x} = 1,54; DP= 1,048 e \bar{x} = 2,12; DP=1,481), quando é tida em conta a avaliação externa, respetivamente **Suficiente e Muito Bom**.

Importa referir que os valores apresentados para os desvios padrão apresentam valores consideráveis que indicam um grau de desacordo entre os professores inquiridos.

Categoria “Participação dos professores na tomada de decisões na escola”

De acordo com os dados da tabela 14, constatamos que a média varia entre 2,18 e 6,20, verificando-se uma média superior no item “54. Tenho conhecimento das principais iniciativas levadas a cabo na minha escola” (\bar{x} = 6,20; DP= 1,470 e \bar{x} = 6,14; DP=1,041), e uma média inferior no item “58. Integro alguns órgãos de decisão da escola (Conselho geral, Conselho Pedagógico, etc.” (\bar{x} = 2,91; DP= 2,698 e \bar{x} = 2,18; DP=2,279), quando é tida em conta a avaliação externa, respetivamente **Suficiente e Muito Bom**.

Existe apenas um item, o “58. Integro alguns órgãos de decisão da escola (Conselho geral, Conselho Pedagógico, etc.” (\bar{x} = 2,91; DP= 2,698 e \bar{x} = 2,18; DP=2,279), com avaliação externa, respetivamente **Suficiente e Muito Bom**, cuja média apresenta valor médio inferior ao ponto médio da escala.

Importa referir que os valores apresentados para os desvios padrão apresentam valores consideráveis que indicam um grau de desacordo entre os professores inquiridos.

		Itens	Média	D.P.
Avaliação externa	Suficiente	54. Tenho conhecimento das principais iniciativas levadas a cabo na minha escola	6,20	1,470
		55. Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões que afetam as turmas que leciono	5,22	1,788
		56. Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões ao nível do grupo disciplinar a que pertença	5,57	1,996
		57. Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões ao nível do departamento curricular a que pertença	5,48	1,810
		58. Integro alguns órgãos de decisão da escola (Conselho geral, Conselho Pedagógico, etc.	2,91	2,698
		59. Participei ativamente na proposta de iniciativas ou projetos	5,11	1,829
		60. As minhas propostas são geralmente bem acolhidas pelos órgãos competentes	5,00	1,978
		61. De um modo geral, sinto que tenho uma participação ativa nas decisões da minha escola	4,70	1,931
	Muito Bom	54. Tenho conhecimento das principais iniciativas levadas a cabo na minha escola	6,14	1,041
		55. Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões que afetam as turmas que leciono	5,67	1,162
		56. Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões ao nível do grupo disciplinar a que pertença	5,82	1,667
		57. Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões ao nível do departamento curricular a que pertença	5,63	1,577
		58. Integro alguns órgãos de decisão da escola (Conselho geral, Conselho Pedagógico, etc.	2,18	2,279
		59. Participei ativamente na proposta de iniciativas ou projetos	5,02	1,808
		60. As minhas propostas são geralmente bem acolhidas pelos órgãos competentes	4,92	1,566
		61. De um modo geral, sinto que tenho uma participação ativa nas decisões da minha escola	5,18	1,185

Tabela 14- Médias e desvios padrão de cada item constituintes da categoria "Participação dos professores na tomada de decisões"

Os valores das médias e desvios padrão de cada uma das categorias anteriormente analisadas, apresentam-se na seguinte tabela 15:

Categorias	Média	D.P
Empenhamento profissional	6,10	0,669
Motivação intrínseca	5,59	1,184
Expectativa de Eficácia Profissional	5,23	0,963
<i>Locus</i> de controlo ou expectativa de controlo de resultados	3,98	0,753
Participação dos professores na tomada de decisões na escola	5,05	1,235

Tabela 15- Média e desvio padrão das categorias

De acordo com os dados que constam na tabela 15, acima apresentada, nomeadamente no que diz respeito ao desvio padrão, constatámos que o nível de consenso varia de moderado baixo a baixo, consoante o quadro 17, adaptado de Morgado (2000), o que evidencia uma maior dispersão de dados face à média, menor consenso nas respostas dadas, evidenciando uma maior possibilidade de discordância em relação ao valor médio apresentado, sendo mais significativa nas categorias “Participação dos professores na tomada de decisões na escola” e “Motivação intrínseca”.

Quando tomamos em consideração a avaliação externa de escola, verificamos ligeiras diferenças relativamente a algumas categorias. As categorias “Empenhamento profissional” e “*Locus* de controlo ou expectativa de controlo de resultados”, quando é tida em conta a Avaliação Externa de *muito bom*, deixam de ter nível de consenso moderado baixo para obter um nível de consenso moderado alto.

Importa ainda referir que, quando considerado o valor global nas diferentes categorias, o mesmo é influenciado pelos dados que correspondem às escolas com

avaliação externa de **Suficiente**, o que evidencia menor consenso entre os professores inquiridos, tabela 16:

Avaliação	Categorias	Média	D.P
Suficiente	Empenhamento profissional	6,09	0,760
	Motivação intrínseca	5,52	1,367
	Expectativa de Eficácia Profissional	5,23	1,152
	Locus de controlo ou expectativa de controlo de resultados	3,89	0,871
	Participação na tomada de decisões na escola	5,02	1,491
Muito Bom	Empenhamento profissional	6,11	0,579
	Motivação intrínseca	5,66	0,992
	Expectativa de Eficácia Profissional	5,23	0,757
	Locus de controlo ou expectativa de controlo de resultados	4,07	0,618
	Participação na tomada de decisões na escola	5,07	0,948

Tabela 16 - Médias e desvios das categorias, tendo por base a avaliação externa de escolas

4.2 Análises correlacionais

Depois de apresentadas as análises estatísticas dos dados relativos ao nosso estudo, com recurso à média e ao desvio-padrão, passaremos agora a analisar as correlações existentes entre as várias categorias, através do teste ρ de Spearman, que sugere a existência ou não de relações entre as variáveis: "Um coeficiente de

correlação é uma estatística descritiva que indica a natureza da relação entre os valores de duas variáveis” (Hill & Hill, 2005, p.202).

Todos os coeficientes de correlação são estatísticas descritivas, na medida em que resumem a relação entre os valores de duas variáveis.

Merino & Díaz (2002, cit. *in* Pires, 2011) afirmam que, quando as variáveis medidas são de nível ordinal utiliza-se o coeficiente de correlação de Spearman, designado pela letra grega ρ (rho). É uma medida de correlação não-paramétrica, ou seja, avalia uma função monótona arbitrária que pode ser a descrição da relação entre duas variáveis, sem fazer nenhuma suposição sobre a distribuição de frequências destas. Este coeficiente, normalmente representado por ρ assume valores entre -1 e 1. Quanto mais próximo o valor de ρ estiver destes extremos, maior será a associação entre as variáveis:

- $\rho = 1$, significa uma correlação perfeita positiva e forte entre as duas variáveis;
- $\rho = -1$, significa uma correlação negativa perfeita entre as duas variáveis, isto é, se uma aumenta, a outra sempre diminui;
- $\rho = 0$, significa que as duas variáveis não dependem linearmente uma da outra, não há correlação entre elas (pp. 345-348).

Dependendo das oscilações dos resultados, as correlações podem ser positivas ou negativas, se ocorrem no mesmo sentido ou em sentido inverso, respetivamente.

Realizamos a correlação de Spearman com o intuito de verificar em que medida a participação dos professores na tomada de decisões na escola se relaciona com a motivação dos mesmos.

Quando o propósito de um estudo consiste em explorar ou testar hipóteses sobre relações entre variáveis, um coeficiente de correlação é interpretado em termos de significância estatística. Diz-se que há uma significância estatística quando um determinado coeficiente de correlação é realmente diferente de zero e reflecte uma verdadeira relação, não uma relação unicamente devida ao acaso. Essa significância,

definida para um dado nível de confiança ou nível de significância, representa a probabilidade com que a hipótese experimental possa ser rejeitada ou aceite com confiança, Carmo e Ferreira (1998).

A intensidade da relação entre variáveis foi definida segundo a escala que se segue, adaptada de Laureano e Botelho (2012, p.268), quadro 6:

Escala de valores	Intensidade da relação
0 a 0,2	Relação muito fraca
0,2 a 0,4	Relação fraca
0,4 a 0,7	Relação moderada
0,7 a 0,9	Relação forte
0,9 a 1	Relação muito forte

Quadro 6 – Intensidade da relação entre variáveis

Considerando os valores dos coeficientes de correlação de Spearman , e de acordo com a escala de valores definida para a intensidade da relação entre variáveis, que constam no quadro anterior, quadro 6, verificamos que a variável “Motivação dos professores” encontra-se positivamente correlacionada com a variável “Participação dos professores na tomada de decisões na escola”, apresentando um valor positivo fraco ($r_{sp}= 0,372$; $\rho=0,05$) e um valor positivo, mas com uma relação moderada ($r_{sp}= 0,419$; $\rho=0,01$), quando considerada a avaliação externa de escola de *suficiente* e *muito bom*, respetivamente. Estes resultados evidenciam que há uma ligeira relação entre a participação dos professores na tomada de decisões na escola por parte dos professores, isto é, quanto maior for a participação dos professores na tomada de decisões na escola maior é a motivação dos mesmos. Esta relação, embora não muito significativa, é mais evidente nas escolas com Avaliação Externa de Muito Bom.

Os coeficientes de correlação de Spearman entre as variáveis “Motivação dos professores” e “Participação dos professores na tomada de decisões na escola”, em estudo, apresentam-se na tabela 17:

Correlações (Spearman)		Motivação dos professores	Participação dos professores na tomada de decisões na escola	
		r_{sp}	r_{sp}	
Avaliação externa	Suficiente	Motivação dos professores	0,372* ($\rho < 0.05$)	
			N = 46	
	Participação dos professores na tomada de decisões na escola		1,000	
			N = 46	
	Muito Bom	Motivação dos professores		0,419** ($\rho < 0.01$)
				N = 49
Participação dos professores na tomada de decisões na escola			1,000	
			N = 49	

*. $\rho < 0.05$; **. $\rho < 0.01$

Tabela 17- Correlações entre as variáveis Motivação dos professores e Participação dos professores na tomada de decisões na escola

Tomando como referência os valores do quadro 6 e os valores dos coeficientes de correlação de Spearman que constam na tabela 18, constatamos que há uma diferença significativa quando tido em conta a Avaliação Externa de escolas, fazendo realçar as escolas que obtiveram *muito bom*. Assim, apresentamos a análise dos resultados encontrados:

- A categoria “Participação dos professores na tomada de decisões na escola” encontra-se positivamente correlacionada com as categorias “Expectativa de eficácia profissional” ($r_{sp} = 0,378$; $\rho = 0,01$), e com a “Motivação dos professores” ($r_{sp} = 0,372$; $\rho = 0,05$), apresentando uma relação fraca, quando considerada a avaliação externa de escolas de *suficiente*;
- A categoria “Empenhamento profissional” encontra-se positivamente correlacionada com as categorias “Expectativa de eficácia profissional” ($r_{sp} = 0,486$; $\rho = 0,01$), e com a “Motivação dos professores” ($r_{sp} = 0,512$;

$\rho=0,01$), apresentando uma relação moderada, e ainda correlacionada com a categoria “Motivação intrínseca” ($r_{sp}= 0,304$; $\rho=0,05$), apresentando uma relação fraca, quando considerada a avaliação externa de escolas de *suficiente*;

- A categoria “Locus de controlo ou expectativas de controlo de resultados” encontra-se positivamente correlacionada com as categorias “Motivação intrínseca” ($r_{sp}= 0,367$; $\rho=0,05$), apresentando uma relação fraca, e com a “Motivação dos professores” ($r_{sp}= 0,540$; $\rho=0,01$), apresentando uma relação moderada, quando considerada a avaliação externa de escolas de *suficiente*;
- A categoria “Expectativa de eficácia profissional” encontra-se positivamente correlacionada com as categorias “Motivação intrínseca” ($r_{sp}= 0,438$; $\rho=0,01$), apresentando uma relação moderada, e com a “Motivação dos professores” ($r_{sp}= 0,742$; $\rho=0,01$), apresentando uma relação forte, quando considerada a avaliação externa de escolas de *suficiente*;
- A categoria “Motivação intrínseca encontra-se positivamente correlacionada, apresentando uma relação forte com a categoria “Motivação dos professores” ($r_{sp}= 0,811$; $\rho=0,01$), quando considerada a avaliação externa de escolas de *suficiente*;
- A categoria “Participação dos professores na tomada de decisões na escola” encontra-se positivamente correlacionada com a categoria “Motivação intrínseca” ($r_{sp}= 0,317$; $\rho=0,05$),” apresentando uma relação moderada, e ainda correlacionada com as categorias “Empenhamento profissional” ($r_{sp}= 0,552$; $\rho=0,01$), e com a “Motivação dos professores” ($r_{sp}= 0,419$; $\rho=0,01$), apresentando uma relação moderada, quando considerada a avaliação externa de escolas de *muito bom*;
- A categoria “Empenhamento profissional” encontra-se positivamente correlacionada com as categorias “Expectativa de eficácia profissional” ($r_{sp}= 0,411$; $\rho=0,01$), com a “Motivação dos professores” ($r_{sp}= 0,692$; $\rho=0,01$) e ainda com a categoria “Motivação intrínseca” ($r_{sp}= 0,435$;

$\rho=0,01$), apresentando uma relação moderada, quando considerada a avaliação externa de escolas de *muito bom*;

- A categoria “Locus de controlo ou expectativas de controlo de resultados” encontra-se positivamente correlacionada com a categoria “Motivação dos professores” ($r_{sp}= 0,439$; $\rho=0,01$), apresentando uma relação moderada, quando considerada a avaliação externa de escolas de *muito bom*;
- A categoria “Expectativa de eficácia profissional” encontra-se positivamente correlacionada com as categorias “Motivação intrínseca” ($r_{sp}= 0,439$; $\rho=0,01$), apresentando uma relação moderada, e com a “Motivação dos professores” ($r_{sp}= 0,739$; $\rho=0,01$), apresentando uma relação forte, quando considerada a avaliação externa de escolas de *muito bom*;
- A categoria “Motivação intrínseca” encontra-se positivamente correlacionada, apresentando uma relação forte com a categoria “Motivação dos professores” ($r_{sp}= 0,725$; $\rho=0,01$), quando considerada a avaliação externa de escolas de *muito bom*;

Importa realçar as correlações que surgiram fortes (r_{sp} toma valores entre 0,7 e 0,9) entre algumas categorias, tais como:

- ◆ Maior “Expectativa de eficácia profissional” e maior “Motivação dos professores” ($r_{sp}= 0,742$; $\rho=0,01$), e ($r_{sp}= 0,739$; $\rho=0,01$), quando considerada a avaliação externa de escolas de *suficiente e muito bom*, respetivamente;
- ◆ Maior “Motivação intrínseca” e maior “Motivação dos professores” ($r_{sp}= 0,811$; $\rho=0,01$), e ($r_{sp}= 0,725$; $\rho=0,01$), quando considerada a avaliação externa de escolas de *suficiente e muito bom*, respetivamente;

Os coeficientes de correlação de Spearman entre as variáveis “Motivação dos professores” e “Participação dos professores na tomada de decisões na escola”, em estudo, apresentam-se na tabela 18:

Tabela 18- Correlações de Spearman entre variáveis

Correlações (Spearman)		r_{sp}	Empenhamento profissional	Expectativa de Eficácia Profissional	Locus de controlo ou expectativa de resultados	Motivação intrínseca	Motivação dos professores	
Avaliação externa	Participação dos professores na tomada de decisões na escola	1,000						
	Empenhamento profissional	0,285	1,000					
	Expectativa de Eficácia profissional	0,378** ($p < 0.01$)	0,486** ($p < 0.01$)	1,000				
	Locus de controlo ou expectativa de resultados	0,175	-0,088	0,199	1,000			
	Motivação intrínseca	0,276	0,304* ($p < 0.05$)	0,438** ($p < 0.01$)	0,367* ($p < 0.05$)	1,000		
	Motivação dos professores	0,372* ($p < 0.05$)	0,512** ($p < 0.01$)	0,742** ($p < 0.01$)	0,540** ($p < 0.01$)	0,811** ($p < 0.01$)	1,000	
	N= 46							
	Muito Bom	Participação dos professores na tomada de decisões na escola	1,000					
Empenhamento profissional		0,552** ($p < 0.01$)	1,000					
Expectativa de Eficácia profissional		0,208	0,411** ($p < 0.01$)	1,000				
Locus de controlo ou expectativa de resultados		0,039	0,107	0,149	1,000			
Motivação intrínseca		0,317* ($p < 0.05$)	0,435** ($p < 0.01$)	0,439** ($p < 0.01$)	-0,027	1,000		
Motivação dos professores		0,419** ($p < 0.01$)	0,692** ($p < 0.01$)	0,739** ($p < 0.01$)	0,439** ($p < 0.01$)	0,725** ($p < 0.01$)	1,000	
N= 49								

*. $p < 0.05$; **. $p < 0.01$

4.3 Outras análises

Importa ainda estudar algumas relações existentes entre alguns aspetos sociodemográficos, o “Empenhamento profissional”, a “Motivação intrínseca”, a “Expectativa de eficácia profissional”, o “Locus de controlo ou expectativa de controlo dos resultados” e a “Participação dos professores na tomada de decisões na escola”.

Diferenças em função do sexo:

Categorias	Sexo	N	Média	D.P
Motivação intrínseca	Masculino	21	5,82	0,807
	Feminino	74	5,53	1,268
Expectativa de Eficácia Profissional	Masculino	21	5,10	0,785
	Feminino	74	5,27	1,010
Locus de controlo ou expectativa de controlo de resultados	Masculino	21	4,35	0,473
	Feminino	74	3,88	0,786
Participação dos professores na tomada de decisões na escola	Masculino	21	5,01	0,987
	Feminino	74	5,06	1,302
Empenhamento profissional	Masculino	21	6,05	0,456
	Feminino	74	6,12	0,720

Tabela 19 - Diferenças de média e desvios padrão em função do sexo

Se analisarmos as médias em cada categoria, quando tido em conta a variável sexo, constatamos que os valores são muito próximos.

Ao observar a tabela 20, verificamos que são os professores do sexo masculino que apresentam maior pontuação ao nível das categorias “Motivação Intrínseca”, e “Locus de controlo ou expectativa de controlo de resultados” quando comparados com os professores do sexo feminino. Os professores do sexo feminino obtêm maior

pontuação nas categorias “Empenhamento profissional”, “Expectativa de Eficácia Profissional “ e “Participação dos professores na tomada de decisões na escola “.

Convém ressaltar o facto dos desvios padrão serem consideráveis, principalmente no caso das respostas apresentadas pelos professores do sexo feminino, indicando um grau de desacordo entre as professoras consultadas que não pode ser ignorado.

Diferenças em função da idade:

Categorias	Idade					
	Até 35 anos		35 a 50 anos		+ de 50 anos	
	Média	D.P	Média	D.P	Média	D.P
Empenhamento profissional	5,98	0,61	6,12	0,71	6,14	0,55
Motivação intrínseca	5,78	0,93	5,63	1,24	5,28	1,18
Expectativa de Eficácia Profissional	5,13	0,97	5,21	1,00	5,38	0,81
Locus de controlo ou expectativa de controlo de resultados	4,27	0,56	3,88	0,83	4,10	0,43
Participação dos professores na tomada de decisões na escola	4,68	0,98	5,12	1,28	5,11	1,29

Tabela 20 - Diferenças de média e desvios padrão em função da idade

Todos os itens das diferentes categorias apresentam médias superiores entre os 35 a 50 anos e + de 50 anos de idade. Há, no entanto, ligeiras diferenças, diferenças não significativas entre os 35 a 50 anos e + de 50 anos de idade, com tendência para médias mais elevadas quando se consideram os professores com + de 50 anos nas categorias “Empenhamento profissional”, “Expectativa de Eficácia Profissional “ e “Locus de controlo ou expectativa de controlo de resultados “.

Importa referir que, de acordo com os valores dos desvios padrão, quando considerados os professores com mais de 50 anos, estes apresentam valores inferiores em relação aos considerados mas com idade compreendida entre os 35 e os 50 anos

de idade. Desta forma, constata-se que a distribuição das respostas dos professores com mais de 50 anos é mais uniforme, apresentando valores mais próximos da média, conforme se pôde constatar atrás, tabela 21.

Diferenças em função do estado civil:

Categorias	Estado civil							
	Casado/união de facto		Solteiro		Viúvo		Divorciado/separado	
	Média	D.P	Média	D.P	Média	D.P	Média	D.P
Empenhamento profissional	6,04	0,78	6,23	0,40	5,88	.	6,24	0,37
Motivação intrínseca	5,63	1,20	5,66	1,18	4,00	.	5,38	1,13
Expectativa de Eficácia Profissional	5,21	1,06	5,30	0,71	3,29	.	5,40	0,71
Locus de controlo ou expectativa de controlo de resultados	3,96	0,74	3,98	0,79	4,42	.	4,03	0,82
Participação dos professores na tomada de decisões na escola	5,09	1,24	5,13	1,14	3,38	.	4,80	1,45

Tabela 21 - Diferenças de média e desvios padrão em função do estado civil

Quando considerado o estado civil, todos os itens das diferentes categorias não apresentam diferenças muito significativas. No entanto, constata-se uma tendência para médias mais elevadas, isto é, apresentam uma pontuação mais elevada nas respostas apresentadas pelos professores divorciados/ separados, embora próximos dos resultados também apresentados pelos professores solteiros, de acordo com os dados da tabela 22 acima apresentada.

Desta forma, suspeitamos que os professores cujo estado civil sejam solteiros e divorciados/ separados são os que manifestam estar mais empenhados no processo de ensino aprendizagem, maior preocupação com o trabalho realizado e com os resultados que pretende alcançar.

Importa ainda referir que os professores solteiros são os que manifestam maior motivação intrínseca, para o desempenho da sua profissão e maior participação na tomada de decisões na escola.

Diferenças em função do estatuto:

Categorias	Estatuto profissional							
	NR		Quadro escola		Quadro de zona pedagógica		Contratado	
	Média	D.P	Média	D.P	Média	D.P	Média	D.P
Empenhamento profissional	6,09	0,04	6,11	0,73	6,31	0,43	6,04	0,58
Motivação intrínseca	5,88	0,18	5,48	1,31	6,25	0,39	5,69	0,98
Expectativa de Eficácia Profissional	5,79	0,30	5,24	1,01	5,33	0,92	5,13	0,92
Locus de controlo ou expectativa de controlo de resultados	4,38	0,18	3,90	0,81	4,40	0,70	4,06	0,60
Participação dos professores na tomada de decisões na escola	5,88	1,41	5,16	1,35	5,56	0,84	4,59	0,84

Tabela 22- Diferenças de média e desvios padrão em função do estatuto

De acordo com os dados apresentados, tabela 23, verifica-se, embora não sejam diferenças significativas, uma ligeira tendência para médias mais elevadas para as respostas apresentadas pelos professores “Quadro de zona pedagógica”, em todas as categorias observadas.

Diferenças em função da zona:

Categorias	Zona onde leciona														
	N	NR		N	Urbano		N	Semi-urbano		N	Rural		N	Semi-rural	
		Média	D.P		Média	D.P		Média	D.P		Média	D.P		Média	D.P
Empenhamento profissional	10	6,28	0,26	43	6,12	0,53	29	6,03	0,65	6	6,43	0,21	7	5,79	1,62
Motivação intrínseca	10	5,28	1,26	43	5,76	0,97	29	5,52	1,05	6	6,21	0,49	7	4,82	2,47
Expectativa de Eficácia Profissional	10	5,39	0,54	43	5,26	0,85	29	5,12	0,86	6	5,95	0,23	7	4,63	2,13
Locus de controlo ou expectativa de controlo de resultados	10	3,98	0,56	43	4,03	0,54	29	4,11	0,66	6	4,42	0,75	7	2,74	1,32
Participação dos professores na tomada de decisões na escola	10	5,28	1,12	43	5,00	1,07	29	4,95	1,24	6	5,90	0,56	7	4,70	2,34

Tabela 23 - Diferenças de média e desvios padrão em função da zona onde leciona

De acordo com os dados recolhidos, que constam na tabela 24, constatamos que a média superior verifica-se ao nível das respostas apresentadas pelos professores que consideram o local de trabalho como meio rural, em todas as categorias. Por outro lado, e de acordo com os valores referenciados como NR (não responderam), existe uma forte orientação para podermos afirmar que os professores inquiridos manifestam alguma dificuldade em reconhecer a zona onde lecionam.

Diferenças em função das habilitações académicas:

Categorias	Habilitações académicas																	
	NR			Bacharelato			Licenciatura			Pós graduação			Mestrado			Doutoramento		
	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
Empenhamento profissional	4	6,14	0,32	0	.	.	78	6,15	0,56	2	4,25	2,92	10	6,09	0,43	1	6,31	.
Expectativa de Eficácia Profissional	4	5,11	0,24	0	.	.	78	5,29	0,83	2	2,79	3,94	10	5,33	0,81	1	4,86	.
Locus de controlo ou expectativa de controlo de resultados	4	4,00	0,71	0	.	.	78	4,04	0,60	2	2,29	3,24	10	3,90	0,88	1	3,58	.
Motivação intrínseca	4	5,25	1,31	0	.	.	78	5,67	1,01	2	3,50	4,95	10	5,53	1,26	1	5,50	.
Participação dos professores na tomada de decisões na escola	4	4,72	0,73	0	.	.	78	5,07	1,17	2	2,63	3,71	10	5,51	0,97	1	4,88	.

Tabela 24 - Diferenças de média e desvios padrão em função das habilitações académicas

Relativamente aos dados apresentados e que constam na tabela 25,, constatamos que a média superior verifica-se ao nível das respostas dadas pelos professores com licenciatura, em categorias, à exceção dos itens “ Expectativa de Eficácia Profissional” e “Participação dos professores na tomada de decisões na escola”, que obtiveram médias superiores nas respostas dadas pelos professores com mestrado.

Ainda no seguimento de outras análises, e de acordo com os objetivos definidos para o nosso estudo, importa estudar outras relações.

Relação entre os objetivos profissionais e a profissão que gostaria de exercer neste momento:

Avaliação externa				Profissão que gostaria de exercer neste momento			Total
				NR	A mesma	Outra	
Suficiente	Objetivos profissionais	NR	0	0	2	2	
		Se pudesse gostaria de exercer outra atividade profissional e não a de professor	1	2	2	5	
		Gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão	2	1	1	4	
		Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional	21	10	4	35	
	Total			24	13	9	46
	Objetivos profissionais	Se pudesse gostaria de exercer outra atividade profissional e não a de professor	1	1	4	6	
		Gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão	4	1	5	10	
Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional		15	9	9	33		
Total			20	11	18	49	

Tabela 25 - Relação entre os objetivos profissionais e a profissão que gostaria de exercer

De acordo com os dados acima expostos, tabela 26, verificamos que é muito significativo o número de NR (não responderam), uma vez que totalizam 44 respostas, num total de 95 inquiridos.

No entanto, se desconsiderarmos o número de NR (não responderam), constatamos que apresenta um valor significativo a relação entre os itens "Profissão que gostariam de exercer neste momento" e "Objetivos profissionais", quando responderam "Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional", "a mesma", obtendo 10 e 9 respostas, e ainda valores, embora menos significativos, de 4 e 9 respostas, quando considerada a avaliação externa de escolas de *suficiente* e *muito bom*, respetivamente. Desta forma, constata-se que os professores inquiridos desejam exercer e manter a profissão neste momento. Cabe, no entanto, referir algum

desejo de exercer outra profissão que é evidenciado por parte dos professores inquiridos em escolas com avaliação externa de *muito bom*.

Relação entre os objetivos profissionais e a profissão que gostaria de exercer neste momento:

			Profissão que gostaria de exercer daqui a 5 anos				Total	
			NR	A mesma	Não sei	Outra		
Avaliação externa	Suficiente	Objetivos profissionais	NR	2	0	0	0	2
			Se pudesse gostaria de exercer outra atividade profissional e não a de professor	2	0	2	1	5
			Gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão	2	1	1	0	4
			Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional	20	10	3	2	35
		Total	26	11	6	3	46	
	Muito Bom	Objetivos profissionais	Se pudesse gostaria de exercer outra atividade profissional e não a de professor	3	1	1	1	6
			Gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão	5	1	2	2	10
			Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional	18	9	4	2	33
		Total	26	11	7	5	49	

Tabela 26 - Relação entre os objetivos profissionais e a profissão que gostaria de exercer daqui a 5 anos

De acordo com os dados acima, tabela 27, verificamos que é muito significativo o número de NR (não responderam), uma vez que totalizam 52 respostas, num total de 95 inquiridos. No entanto, apresenta ainda um valor significativo a relação entre os itens "Profissão que gostariam de exercer daqui a 5 anos" e "Objetivos profissionais"

quando responderam “Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional, “a mesma”, obtendo 10 e 9 respostas, e ainda valores, embora menos significativos, de 3 e 4 respostas, quando considerada a avaliação externa de escolas de *suficiente* e *muito bom*, respetivamente. Desta forma, constata-se que os professores inquiridos desejam exercer e manter a profissão durante os próximos 5 anos. Cabe ainda referir algum desejo de exercer outra profissão que é evidenciado de forma mais significativa por parte dos professores inquiridos em escolas com avaliação externa de *muito bom*.

Relação entre os objetivos profissionais e o grau de satisfação do exercício da profissão docente:

			Grau de satisfação do exercício da profissão docente				Total	
			NR	Pouco	Moderadamente	Muito		
Avaliação externa	Suficiente	Objetivos profissionais	NR	0		1	1	2
			Se pudesse gostaria de exercer outra atividade profissional e não a de professor	2		3	0	5
			Gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de prof., embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão	0		3	1	4
			Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional	2		6	27	35
			Total	4		13	29	46
	Muito Bom	Objetivos profissionais	Se pudesse gostaria de exercer outra atividade profissional e não a de professor	0	0	6	0	6
			Gostaria, para já, de exercer a atividade profissional de prof., embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão	1	1	6	2	10
			Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional	1	1	7	24	33
			Total	2	2	19	26	49

Tabela 27- Relação entre os objetivos profissionais e o grau de satisfação do exercício da profissão docente

Ao analisarmos os resultados obtidos no nosso inquérito, relativamente às questões “ Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais” e “Indique o grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente”, constatamos que os professores manifestam um desejo de querer ser professor durante todo o seu percurso profissional, sentindo muita satisfação no exercício do mesmo, independentemente da avaliação externa obtida, de acordo com os dados da tabela 28:

Relação entre o desempenho de cargos e as categorias Motivação dos professores e Participação dos professores na tomada de decisões na escola:

Categorias	Desempenho de cargos					
	NR		Sim		Não	
	Média	D.P	Média	D.P	Média	D.P
Motivação dos professores	5,17	.	5,20	0,79	5,26	0,57
Participação dos professores na tomada de decisões na escola	5,63	.	5,35	1,25	4,61	1,11

Tabela 28- Relação entre o desempenho de cargos e as categorias Motivação dos professores e Participação dos professores na tomada de decisões na escola

Os resultados do nosso inquérito evidenciam que a média varia entre 4,61 e 5,63. Verifica-se uma média superior na categoria “Participação dos professores na tomada de decisões da escola” (\bar{x} = 5,63), quando os professores inquiridos não responderam, e \bar{x} = 5,35; DP=1,25, quando responderam desempenham algum cargo, e \bar{x} = 4,61; DP=1,11, quando não desempenham cargos.

Na categoria “Motivação dos professores”, verifica-se uma média superior quando os professores inquiridos não desempenham cargos (\bar{x} = 5,26; DP=0,57) e valores muito próximos (\bar{x} = 5,20; DP=0,7) quando se verifica o desempenho de cargos.

Desta forma, os nossos dados evidenciam uma pontuação ligeiramente mais elevada, quando respondem “desempenhar cargos” e à categoria “Motivação dos professores” , o que nos leva a considerar uma maior motivação dos professores quando estes não desempenham cargos e maior participação dos professores na tomada de decisões na escola quando os professores desempenham cargos, uma vez que, também evidenciam uma pontuação ligeiramente mais elevada quando respondem “não desempenhar cargos” e á categoria “Participação dos professores na tomada de decisões na escola”

Importa referir que os valores apresentados para os desvios padrão apresentam valores consideráveis que indicam um grau de desacordo entre os professores inquiridos, ao nível da categoria “Participação dos professores na tomada de decisões da escola”.

Sintetizando, no presente capítulo foram apresentados e analisados os resultados obtidos nos inquéritos através de algumas estatísticas descritivas, medidas de tendência central e de dispersão, identificação e caracterização de relações entre as variáveis consideradas.

No capítulo seguinte os principais resultados encontrados serão discutidos, procurando estabelecer coerência com enquadramento teórico realizado.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Chegados a este capítulo, e terminada que está a apresentação dos dados, cabe-nos analisá-los e discuti-los, estabelecendo comparações e associações com outros estudos existentes, analisados nos capítulos referentes à revisão de literatura e tendo como pano de fundo a questão com que iniciamos o nosso estudo: “De que modo a participação dos professores nas decisões da escola se relaciona com a motivação docente?” e os objetivos delineados no sentido de definir o sentido a dar a este estudo:

- Conhecer e caracterizar o grau de motivação dos docentes em Agrupamentos/Escolas dos Ensino Básico e Secundário, avaliadas globalmente com *muito bom e suficiente*, com base nos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas;
- Conhecer e caracterizar o grau de participação dos docentes em Agrupamentos/Escolas dos Ensino Básico e Secundário, avaliadas globalmente com *muito bom e suficiente*, com base nos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas;
- Correlacionar a participação dos professores nas tomadas de decisão com o seu nível de motivação em Agrupamentos/Escolas dos Ensino Básico e Secundário, avaliadas globalmente com *muito bom e suficiente*, com base nos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas.

A realização do estudo assentou numa metodologia quantitativa de investigação. Para a recolha de dados recorreremos a um inquérito por questionário (n=95). Relativamente à análise de dados, recorreremos à análise estatística.

Os nossos resultados apresentam valores elevados para o número de professores do sexo feminino, sendo que 74 mulheres e apenas 21 homens compõem a nossa amostra. Esta amostra torna-se consistente quando é levada em conta a ideia apresentada por Alves (2010, cit. *in* Sousa, 2011), ao afirmar que grande parte da

população docente em Portugal pertence ao sexo feminino, e, desta forma, justifica todos os resultados que se encontram quando é considerada a variável sexo.

Relativamente ao primeiro objetivo, convém analisar os resultados obtidos, relativamente ao estudo das categorias:

- Projeto Profissional;
- Empenhamento Profissional;
- Motivação Intrínseca;
- Expectativa de Eficácia Profissional;
- *Locus* de Controlo ou Expectativas de controlo de resultados

Desta forma, no que diz respeito à categoria “Projeto Profissional” apurou-se que:

- ◆ A maioria dos inquiridos, independentemente da Avaliação Externa do seu estabelecimento de ensino, manifesta o desejo de ser professor durante todo o seu percurso profissional;
- ◆ Constata-se um consenso baixo ou moderado baixo relativamente à profissão que gostariam de exercer neste momento presente ou a que gostariam de exercer passados 5 anos, havendo uma elevada percentagem de não respostas (NR) por parte dos inquiridos. Desconsiderando o número de não respostas (NR), os nossos dados leva-nos a suspeitar de que os professores que responderam querer ser professor durante todo o seu percurso escolar não sentiram necessidade de responder às questões: “ Que profissão gostaria de exercer neste momento” e “Que profissão gostaria de exercer daqui a 5 anos”, justificando-se, desta forma, o grande número de NR (não responderam) verificado nestas últimas questões.

Desta forma, os professores inquiridos têm maior orientação para a profissão docente, quando levamos em conta a referência de Jesus (1996) de que os professores apresentam maior orientação para a profissão docente quando referem a profissão de professor como sendo a

profissão que gostariam de exercer no momento presente e também daqui a cinco anos.

No que concerne à categoria “Empenhamento Profissional”, constatou-se que os resultados obtidos diferem segundo a Avaliação Externa de Escolas obtida. Assim, os valores obtidos revelam maior uniformidade nos inquiridos que pertencem a escolas com avaliação externa de Suficiente. Deste modo, revelam assim maior empenhamento, patente numa maior assiduidade. Ainda assim, convém ressaltar o facto dos desvios padrão serem consideráveis, principalmente no caso de escola avaliadas com Muito Bom, indicando um grau de desacordo entre os professores consultados que não pode ser ignorado.

No que respeita à “Motivação Intrínseca” constata-se que os inquiridos revelam um elevado índice de motivação, independentemente da Avaliação Externa. No entanto, verifica-se uma ligeira superioridade no índice da motivação nas escolas com Avaliação Externa de Muito Bom, o que está patente na média superior e no desvio padrão inferior, ainda que não sejam muito significativos entre si.

Relativamente à “Expectativa de Eficácia Profissional” encontramos resultados ligeiramente superiores nas escolas com Avaliação Externa de Suficiente, embora o desvio padrão seja também superior, indicando um maior grau de desacordo entre os professores. Ainda assim, pode-se considerar que entre os professores inquiridos, no geral, manifestam, relativamente à categoria “Expectativa de Eficácia Profissional”, uma opinião bastante positiva.

No que diz respeito à categoria “Locus de Controlo ou Expectativas de controlo de resultados” afigura-se como a categoria onde as médias obtidas foram mais baixas e os desvios padrão superiores, embora não haja uma diferença significativa entre a Avaliação Externa e os resultados apurados, mesmo que se distingam, pela positiva, os professores que pertencem a escolas com Avaliação Externa de Muito Bom. Desta forma, conclui-se que há uma grande variedade de opiniões relativamente a esta categoria, o que indicam um grau de desacordo entre os professores inquiridos. Os professores têm consciência de que a forma como preparam as aulas afeta os resultados dos alunos.

Em síntese, relativamente ao primeiro objetivo, afere-se que, independentemente da Avaliação Externa obtida pela escola a que pertencem, os professores inquiridos revelam no geral gostar do que fazem e querer continuar a desempenhar esta profissão no futuro; estar empenhados, implicados no processo de ensino aprendizagem; possuir motivação intrínseca para o desempenho da sua profissão e revelar consciência e preocupação com o trabalho realizado e os resultados que pretende obter.

Passemos às conclusões relativamente ao segundo objetivo. Para este objetivo importa analisar os resultados obtidos relativamente aos 8 itens, que se apresentam a seguir:

- “54. Tenho conhecimento das principais iniciativas levadas a cabo na minha escola”;
- “55. Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões que afetam as turmas que leciono”;
- “56. Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões ao nível do grupo disciplinar a que pertença”;
- “57. Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões ao nível do departamento curricular a que pertença”;
- “58. Integro alguns órgãos de decisão da escola (Conselho geral, Conselho Pedagógico, etc.)”;
- “59. Participei ativamente na proposta de iniciativas ou projetos”;
- “60. As minhas propostas são geralmente bem acolhidas pelos órgãos competentes”;
- “61. De um modo geral, sinto que tenho uma participação ativa nas decisões da minha escola”.

Quando analisamos as respostas obtidas em cada item deparamo-nos com ligeiras diferenças nas médias obtidas, não havendo evidência de que a participação dos professores na tomada de decisões na escola resulta da Avaliação Externa a que pertence.

Importa referir que a participação dos professores na tomada de decisões na escola é um fator importante uma vez que a escola é um valor educativo e social, que despontará uma aprendizagem educativa importantíssima para o exercício da vida democrática e arrasta consigo benefícios no âmbito da motivação. Esta ideia vai ao encontro da opinião apresentada por Pereira (2009) sobre a participação, já anteriormente considerada neste estudo.

O nosso terceiro objetivo, definido neste estudo, pretendia correlacionar a participação dos professores nas tomadas de decisão com o seu nível de motivação em Agrupamentos/Escolas dos Ensino Básico e Secundário, avaliadas globalmente com *muito bom* e *suficiente*, com base nos Relatórios de Avaliação Externa de Escolas.

De acordo com os dados que dispomos constatamos que o facto dos professores participarem na tomada de decisões na escola, ou não, não está relacionada ou não exerce influência na motivação dos mesmos. Os professores inquiridos apresentam maior motivação pelo exercício da sua profissão quanto maior for a sua motivação intrínseca. Por outro lado, a sal expectativa de eficácia, nomeadamente a preocupação com a dificuldade e a capacidade de trabalho, manifestada pelos alunos, aumenta à medida que aumenta a motivação dos professores. Nesta ordem de ideias, somos levados a afirmar que importa investir na motivação intrínseca dos professores para que estes se sintam mais motivados no desempenho da sua profissão. O investimento deve abordar a preparação e dinamização das aulas com vista a proporcionar um sentimento de realização do professor, aumentar a sua motivação e por sua vez, influenciar a motivação dos seus alunos contribuindo assim para o seu sucesso pessoal e para a sua realização profissional.

Importa lembrar que a motivação do professor, ou a falta dela, pode afetar a motivação dos alunos e que essa motivação depende da motivação dos professores. Para motivar os alunos é necessário que os professores estejam motivados, de acordo com Jesus (1989) e Fernandes (2008), respetivamente.

No entanto, tomando em considerações os valores obtidos no nosso estudo, podemos fazer outras considerações. Verificamos que são os professores do sexo masculino que apresentam maior pontuação ao nível das categorias “Motivação Intrínseca”, e “Locus de controlo ou expectativa de controlo de resultados” quando comparados com os professores do sexo feminino. Os professores do sexo feminino obtêm maior pontuação nas categorias “Empenhamento profissional”, “Expectativa de Eficácia Profissional ” e “Participação dos professores na tomada de decisões na escola “. Calculamos que estes mesmos resultados possam ir ao encontro das ideias de alguns investigadores, tais como Anderson e Iwanicki, 1984; Cherniss, 1982; Gold, 1985; Maslach e Jackson, 1981; Schwab & Iwanic, 1982, cit. *in* Jesus, 1996, que apontam para a dificuldade manifestada pelos professores do sexo feminino em compatibilizar a vida profissional com a familiar.

Outra análise que podemos fazer prende-se com o estado civil. Temos consciência que outros estudos, nomeadamente de Maslach e Jackson (1985, cit *in* Sousa, 2011) sugerem que os professores casados evidenciam mais insatisfação, desmotivação e mal-estar no seu trabalho, já que se encontram divididos pela necessidade de compatibilizarem a sua vida profissional e familiar, o que lhes aporta inúmeras pressões e tensões. O nosso estudo vai ao encontro deste, uma vez que também é visível, por parte dos professores casados, uma maior motivação e participação dos professores na tomada de decisões na escola. Os docentes divorciados/separados aparecem com valores muito próximos dos valores apresentados pelos solteiros.

Quando considerado o estatuto profissional dos professores, importa ter em conta estudos anteriores. O estudo realizado por Alves (2010, cit *in* Sousa 2011) não apresentou diferenças significativas na motivação, satisfação e mal-estar, enquanto o de Ruivo e colaboradores (2008, cit *in* Sousa, 2011) constatou que os professores contratados não profissionalizados manifestam menor nível de satisfação pessoal e profissional. O estudo de Correia e colaboradores (2010, cit. *in* Sousa, 2011) mostra que os professores com vínculo precário sentem maior pressão associada à carreira

docente, quando comparados com os que possuem vínculos mais estáveis. Os nossos dados apontam nesse sentido, uma vez que apresentam maiores valores os professores do quadro de escola e/ ou pertencentes ao quadro de zona pedagógica. Verifica-se uma ligeira tendência para respostas apresentadas pelos professores do quadro de zona pedagógica, nas categorias: "Motivação dos professores" e "Participação dos professores na tomada de decisões na escola".

Somos levados a suspeitar que os professores que responderam querer ser professor durante todo o seu percurso escolar não sentiram necessidade de responder às questões: "Que profissão gostaria de exercer neste momento" e "Que profissão gostaria de exercer daqui a 5 anos", justificando-se, desta forma, o grande número de NR (não responderam) verificado nestas últimas questões.

Os professores manifestam um desejo de querer ser professor durante todo o seu percurso profissional, sentindo muita satisfação no exercício do mesmo, independentemente da avaliação externa obtida, o que vai ao encontro do estudo de Jesus (1996).

Constata-se, também, que os professores inquiridos desejam exercer e manter a profissão neste momento. Importa referir, no entanto, algum desejo de exercer outra profissão que é evidenciado por parte dos docentes inquiridos em escolas com avaliação externa de *muito bom*.

CONCLUSÃO

Chegados ao fim deste longo percurso e terminada que está a apresentação, análise e discussão dos dados deste estudo, resta-nos apresentar uma síntese final, destacando as principais conclusões do mesmo, tendo como pano de fundo a questão com que iniciamos o nosso estudo e os objetivos delineados. Assim, este trabalho teve como ponto de partida estudar de que modo a participação dos professores nas decisões da escola se relaciona com a motivação docente.

Iniciamos o nosso estudo pela leitura dos documentos a analisar, nomeadamente, os Relatórios de Avaliação Externa de Escolas, obtivemos informações das diferentes classificações obtidas nos diferentes domínios que compõem a avaliação externa das escolas: - resultados; - prestação do serviço educativo; - organização e gestão escolar; - liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola, prosseguindo com o enquadramento teórico pela análise do tema da participação dos professores e, posteriormente, a motivação e as teorias associadas, nomeadamente, a Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow e a Teoria dos dois fatores de Herzberg. Apresentamos ainda alguns estudos associados aos temas.

Recorremos a uma metodologia quantitativa, utilizando um inquérito por questionário, já anteriormente usado e validado por Jesus (1996), para recolha de dados e a análise estatística como técnica de análise de dados.

Sintetizando os resultados encontrados no nosso estudo podemos declarar que:

- ◆ A maioria dos inquiridos, independentemente da Avaliação Externa do seu estabelecimento de ensino, manifesta o desejo de ser professor durante todo o seu percurso profissional;
- ◆ Constata-se um consenso baixo ou moderado baixo relativamente à profissão que gostariam de exercer neste momento presente ou a que gostariam de exercer passados 5 anos, quando desconsiderado o número de não respostas (NR); Os resultados obtidos diferem segundo a Avaliação Externa de Escolas obtida, no que concerne à categoria "Empenhamento Profissional". Os valores obtidos revelam maior uniformidade nos inquiridos que pertencem a escolas com avaliação

agrupamentos de escola seleccionados, tendo em conta a avaliação global *suficiente e muito bom*.

O nosso estudo, apesar de ter servido os propósitos iniciais que foram definidos, constitui um percurso inacabado (e temos esperança que desperte interesse para outras investigações), também pelo facto de ser um estudo que procurava aferir a participação dos professores na tomada de decisões nas escolas em estudo, relacionando-o com a forma como contribui, ou não, para que os professores se sintam motivados/ envolvidos no seu trabalho e correlacionar a participação dos professores na tomada de decisões na escola com o nível de motivação dos professores, sem existência de outros estudos anteriores. Por outro lado, temos consciência que não conseguimos extrair dos participantes do nosso estudo informação suficiente de modo a permitir uma análise mais rica e conclusões mais significativas. Este facto deve-se essencialmente, pensamos nós, à nossa inexperiência na utilização de técnicas e ao condicionalismo do tempo de duração deste mestrado.

No entanto, consideramos pertinente que investigações futuras devam incidir sobre o tema da participação dos professores na tomada de decisões na escola e da motivação nos professores do ensino básico e secundário, com amostras de maior dimensão, utilizando uma metodologia mista, que conjugue, deste modo, as técnicas de recolha de dados dos dois modelos, qualitativo e quantitativo, no sentido de poderem ser aprofundados alguns aspetos que permitiriam uma maior compreensão sobre os temas e ser capaz de melhorar a qualidade dos resultados de trabalhos de investigação. Assim, como propostas para estudos futuros que se debrucem sobre a temática em análise, destacamos ainda:

- Relação entre a motivação dos professores de um Agrupamento de escolas e de um Mega agrupamento de escolas;

- Relação entre os resultados escolares dos exames finais dos alunos do 9º Ano de um agrupamento de escolas com 2º e 3º ciclos e de uma escola Secundária com 3º ciclo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação, um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- American Educational Research Association, (2011). Standards for Educational Researcher, Vol.40, nº3, p 145-156.
- Alves, A. I. D. M (2008). A Supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais- estudo de caso. Lisboa: Universidade Aberta (teste de Mestrado em Supervisão Pedagógica).
- Alves, F.C. (1991). *A satisfação/ insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado não publicada).
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. (1995). *A satisfação profissional de professores estagiários: Adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP)*. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 181-189.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação, um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. & Biklen, S.(1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2 (3), pp. 68-80.
- Brito, M. (2007). Participação dos pais/encarregados de Educação vs motivação dos alunos. Que consequências? Um estudo de caso. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Cortesão, M. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de Educação Física e a comunidade educativa*. Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra para obtenção do Grau de Mestre em Gestão da Formação e Administração Educacional.
- Costa, A. F. L. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente. A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional
- Dias, M. (2007). *O clima de escola visto pelos alunos*. Dissertação apresentada à Universidade Aberta para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Gestão Educacional.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

- Esteves, T. (2006). *Professores motivados pela arte de ensinar*. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do Grau de Mestre.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis* (18), pp. 64-66.
- Fernández, P. & Díaz, P. (2002). Investigação Quantitativa e qualitativa, *Cadernos de Atención Primaria*, 9, pp. 76-78.
- Fonseca, J. R. S. (2008). Os Métodos Quantitativos na Sociologia: Dificuldades de Uma Metodologia de Investigação. *VI Congresso de Sociologia, Mundos sociais: saberes e práticas*, Lisboa: Universidade Nova, Faculdade de Ciências sociais e humanas.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade pós moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). *A profissão de ensinar, hoje. Ser professor na era da insegurança*. In A. Adão & E. Martins (org) *Os professores: Identidades (Re)construídas*. 3ª edição Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Holanda, A. (2006). *Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica*. *Análise Psicológica*, 3, pp. 363- 372.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. 2ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jesus, S., Abreu, M. Santos, E., & Pereira, A. (1992). *Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente*. *Psychologica*, 8, 51-60.

- Jesus, S. & Abreu, M. (1993). *Motivação dos professores para motivar os alunos. Um estudo exploratório segundo a teoria do comportamento planeado*. *Psychologica*, 108, 29-37.
- Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Estante Editora.
- Jesus, S. (1998). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto editora.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem estar docente, uma lição de sínteses*. Porto: Asa editores.
- Jesus, S. & Santos, J. (2004). *Desenvolvimento Profissional e Motivação dos professores*. Porto Alegre – RS, 1 (52), pp. 39 – 58.
- Jesus, S. (2004). *Perspectivas para o bem-estar docente*. In A. Adão & E. Martins (org) *Os professores: Identidades (Re) construídas*. 3ª edição Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Lakatos, E. M. & M. A. Marconi. (1990). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Laureano, R. M. S. & Botelho, M. C. (2012). *SPSS o meu manual de consulta rápida (2ª edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lévy-Leboyer, C. (1994). *A crise das motivações*. Trad. De Cecília W. Bergamini & Roberto Coda. São Paulo: Editora Atlas, S.A.

- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, M. (1981). *Inquérito Sociológico – Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lopes, M. H. [et al] (2012). *Dirigir, a revista para chefias e quadros*. Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P., 117, pp. 12- 14
- Loureiro. C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Asa Editores.
- Lück, H. (2002). *Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. (19ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Maciel, S. E. V. & Sá, M. A. D. (2007). *Motivação no trabalho: uma aplicação no modelo dos dois factores de Herzberg*. *Studia Diversa, CCAE- UFPB, Vol.,1, nº. 1-* Outubro 2007
- Marques, A. T. (2007) *Fatores de (In) Satisfação Docente na Escola de Hoje (um estudo com professores do 1º ciclo)*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação de Educação à Universidade Portucalense Infante D. Henrique
- Mattar, F. N. (2001), *Pesquisa de marketing*. (3ª edição). Edição compacta. São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, S. (1993). *Quantitativo- Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?* *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), pp. 239-26.

- Serapioni, M. (2000). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: Algumas estratégias para a integração*. Ciências da Saúde Colectiva, 5(1), 187-192.
- Serrano, D. P. (2011). *Teoria de Maslow - A Pirâmide de Maslow*. Disponível em <http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/maslow.htm>, em 29 de Dezembro de 2012.
- Silva, J (s. d.). *Gestão Escolar Participada e Clima Organizacional*. Anuário de Pesquisa da UNEB. Salvador, BA – Edição 1, pp. 1 – 11
- Silva, J. [et al] (2009), *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*, *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), pp. 1-15.
- Sousa, M. Z. A. M. (2011). *Satisfação e motivação: um estudo exploratório em professores do 1º ciclo*. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação.
- Teixeira, M. (2001). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teodoro, A. (2004). *Um estudo europeu sobre os professores. Atractividade, perfil e conteúdo ocupacional da profissão docente*. In A. Adão & E. Martins (org) *Os professores: Identidades (Re) construídas*. 1ª edição. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação, como conceber e realizar o processo de investigação em educação- 3ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Vairinhos, V. M. (1995). *Estatística*. Lisboa: Universidade Aberta
- Vieira, M. I. M. (2006). *Motivação profissional e expectativas de liderança dos docentes*. Dissertação apresentada a Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor James Taylor, Professor Catedrático Visitante da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro e Vice Reitor *Emmerifus* da Pittsburg State University - EUA.
- Zanlorenço, M. & Schnekenberg, M. (2008). *Liderança e Motivação na gestão escolar: o trabalho articulador dos diretores das escolas municipais*. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, 3(1), pp. 1-25.

Referências legislativas:

- Decreto-Lei 31 de 20 de Dezembro de 2002- Avaliação externa e autoavaliação
- Decreto-lei nº 15 de 19 de janeiro de 2007- E.C.D. (Estatuto da Carreira Docente)

ANEXOS

Relação entre Participação dos Professores nas decisões e motivação docente: Um olhar com base nas perspetivas do Relatório de Avaliação Externa de escolas e de professores.

Questionário:

O presente questionário insere-se no âmbito do projecto de Mestrado "Relação entre Participação dos Professores nas decisões, e motivação docente: Um olhar com base nas perspetivas do Relatório de avaliação externa de escolas e de professores", em decurso na Universidade Portucalense. Destina-se a ser preenchido por professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Pedimos a sua colaboração na resposta, o mais honesta possível, a um conjunto de perguntas. As questões que se seguem relacionam-se com várias situações pessoais. Não há respostas certas ou erradas. Faça um X no espaço que corresponder à sua escolha seguindo as escalas propostas. Os dados que nos ceder serão tratados com a máxima confidencialidade e serão utilizados exclusivamente para fins científicos. É importante que responda a todas as perguntas, inclusivamente os dados demográficos. Estes serão tratados apenas de forma estatística, e nunca serão utilizados de forma que permita a sua identificação. Caso tenha alguma questão sobre o projeto, esteja à vontade para endereçá-la para: lurdesbritocunha@gmail.com
Os investigadores agradecem a sua colaboração.

Por favor, responda às seguintes questões:

1.	Sexo	Masculino		Feminino			
2.	Idade	Até 35 anos		35 a 50 anos		+ 50 anos	
3.	Estado civil	Casado/União de facto		Solteiro		Viuvo	Div./sep.
4.	Número de anos de serviço	menos de 5 anos		de 5 a 10 anos		de 11 a 15 anos	de 16 a 20 anos
		de 21 a 25 anos		de 25 a 30 anos		de 31 a 35 anos	mais de 35 anos
5.	Habilitações Académicas	Bacharelato		Licenciatura		Outra (especifique):	
6.	Estatuto Profissional	Quadro da escola		Quadro de zona pedagógica		Contratado	
7.	Há quanto tempo leciona na mesma escola?			_____ ano(s)			
8.	Em quantas escolas lecionou nos últimos 5 anos?			_____ escola(s)			
9.	Zona onde leciona	Urbano		Semi-urbano		Rural	Semi-rural
10.	Quanto tempo demora (em média) a chegar da sua residência à escola onde está colocado?			_____ minutos	Que meio de transporte utiliza habitualmente?		

11. Desempenha algum cargo? ____ (Sim / Não)

Se respondeu sim, qual/quais? _____

12. Coleque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus objectivos profissionais:

- Se pudesse gostaria de exercer outra atividade profissional e não a de professor;
- Gostaria, para já de exercer a atividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão;
- Quero ser professor durante todo o meu percurso profissional.

13. Que profissão gostaria de exercer:

Neste momento: _____ Daqui a cinco anos: _____

14. Indique o grau em que deseja continuar a exercer a profissão docente:

Pouco Moderadamente Muito

Deve indicar a frequência em que utiliza cada comportamento, atitude e/ou estratégia seguintes, utilizando a seguinte escala:

1. Nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Frequentes vezes; 5. Muitas vezes; 6. Quase sempre; 7. Sempre.

15.	Encorajo os alunos quando eles revelam progressos na aprendizagem.	[1 2 3 4 5 6 7]
16.	Dinamizo e/ou participo em actividades extra-curriculares.	[1 2 3 4 5 6 7]
17.	Todos os anos aperfeiçoço pessoalmente os conteúdos programáticos.	[1 2 3 4 5 6 7]
18.	Elogio os alunos quando se revelam empenhados nas tarefas.	[1 2 3 4 5 6 7]
19.	Sou assíduo.	[1 2 3 4 5 6 7]
20.	Na preparação das aulas pesquiso diversos materiais sobre o tema em causa.	[1 2 3 4 5 6 7]
21.	Preparo as aulas da melhor forma possível, independentemente do tempo que demorar essa preparação.	[1 2 3 4 5 6 7]
22.	Participo em acções de formação sobre temas de interesse profissional, independentemente de permitirem a obtenção de "créditos" para progressão na carreira.	[1 2 3 4 5 6 7]

Relação entre Participação dos Professores nas decisões e motivação docente.

23.	Estou disponível para dialogar com os alunos fora da sala de aula.	1 2 3 4 5 6 7
24.	Quando solicitado, mostro-me disponível para colaborar com os alunos em iniciativa que estes pretendem levar a cabo.	1 2 3 4 5 6 7
25.	Esforo-me para que os alunos que obtêm notas mais baixas aprendam, de forma a melhorarem o seu rendimento.	1 2 3 4 5 6 7
26.	Diversifico as estratégias de ensino (trabalhos de grupo, debates, etc).	1 2 3 4 5 6 7
27.	Mostro-me entusiasmado com as atividades desenvolvidas nas minhas aulas.	1 2 3 4 5 6 7
28.	Nas aulas abordo outros temas, directa ou indirectamente relacionados com os conteúdos programáticos.	1 2 3 4 5 6 7
29.	Oriento os alunos para as atividades de estudo a desenvolver fora da sala de aula.	1 2 3 4 5 6 7
30.	Apresento a utilidade prática dos conteúdos programáticos que estou a ensinar.	1 2 3 4 5 6 7

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (x), numa escala que vai de 1 a 7. Cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.

31.	Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização.	1 2 3 4 5 6 7
32.	Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas.	1 2 3 4 5 6 7
33.	Dar aulas aumenta os meus sentimentos de auto-estima.	1 2 3 4 5 6 7
34.	Dar aulas contribui para o meu desenvolvimento pessoal.	1 2 3 4 5 6 7
35.	Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível.	1 2 3 4 5 6 7
36.	Quando um aluno obtém melhores resultados do que os habituais, normalmente é porque encontro modos de ensinar melhor esse aluno.	1 2 3 4 5 6 7
37.	Quando realmente tento, consigo ter êxito mesmo com os alunos com mais dificuldades.	1 2 3 4 5 6 7
38.	Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontro processos de ensinar melhor.	1 2 3 4 5 6 7
39.	Se um aluno domina rapidamente um novo conceito na minha disciplina, pode ser devido aos meus conhecimentos e métodos de ensino.	1 2 3 4 5 6 7
40.	Se um aluno não consegue recordar o que foi tratado na aula anterior, sei como fazer para que ele possa memorizar melhor na próxima aula.	1 2 3 4 5 6 7
41.	Se um aluno não consegue fazer determinado trabalho, eu sou capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade.	1 2 3 4 5 6 7
42.	O que acontece nas minhas aulas depende de mim.	1 2 3 4 5 6 7
43.	Para ter sucesso nas minhas aulas preciso de me empenhar.	1 2 3 4 5 6 7
44.	Motivar os alunos para a aprendizagem depende das minhas competências e não da sorte ou do acaso.	1 2 3 4 5 6 7
45.	De um modo geral, penso que tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem.	1 2 3 4 5 6 7
46.	Muitos dos meus fracassos no processo de ensino-aprendizagem dependem em parte da má sorte.	1 2 3 4 5 6 7
47.	Por mais que me esforce, o meu valor como professor passa despercebido para os alunos.	1 2 3 4 5 6 7
48.	Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim.	1 2 3 4 5 6 7
49.	Em vez de confiar na sorte, o melhor é preparar as aulas para que elas corram bem.	1 2 3 4 5 6 7
50.	É difícil saber se os alunos realmente gostam ou não de mim como professor.	1 2 3 4 5 6 7
51.	Se me esforçar o bastante, consigo que os alunos deixem de estar desmotivados para a aprendizagem.	1 2 3 4 5 6 7
52.	Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão.	1 2 3 4 5 6 7
53.	Não vale a pena tentar agradar aos alunos porque, se eles tiverem que gostar de mim como professor, gostam mesmo.	1 2 3 4 5 6 7

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (x), numa escala que vai de 1 a 7. Cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.

54.	Tenho conhecimento das principais iniciativas levadas a cabo na minha escola.	1 2 3 4 5 6 7
55.	Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões que afetam as turmas que leciono.	1 2 3 4 5 6 7
56.	Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões ao nível do grupo disciplinar a que pertença.	1 2 3 4 5 6 7
57.	Sou chamado a dar a minha opinião sempre que é necessário tomar decisões ao nível do departamento curricular a que pertença.	1 2 3 4 5 6 7
58.	Integro alguns dos órgãos de decisão da escola (Conselho Geral, Conselho Pedagógico, etc.)	1 2 3 4 5 6 7
59.	Participo ativamente na proposta de iniciativas ou projetos.	1 2 3 4 5 6 7
60.	As minhas propostas são geralmente bem acolhidas pelos órgãos competentes.	1 2 3 4 5 6 7
61.	De um modo geral, sinto que tenho uma participação ativa nas decisões da minha escola.	1 2 3 4 5 6 7

Obrigada pela sua participação.