

Túlia Sofia Pestana Esteves

Professores Motivados pela Arte de Ensinar

Dissertação para obtenção do grau Mestre à Universidade
Portugalense Infante D. Henrique sob a Orientação do Professor
Doutor Hermano Carmo



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE
INFANTE D. HENRIQUE
PORTO
2006

Resumo

Professores Motivados pela Arte de Ensinar é um estudo sobre a motivação de professores e sua implicação no contexto educativo, que visa a valorização dos docentes e compreensão das suas necessidades para continuarem felizes no desempenho da sua profissão.

A investigação incidiu sobre duas amostras de professores de duas diferentes escolas do 1º ciclo que, de comum, apresentassem igual motivação para ensinar.

Os resultados mostraram que o seu nível de motivação revela razões sobretudo internas, decorrentes da vocação e percepção de auto-realização profissional.

Palavras-chave: Escola, Motivação, Professores, Clima de Escola, Liderança.

Abstract

“Teachers Motivated by the teaching Art” is a case study based on Teachers motivation and its implication on the educative context, which aims their improvement and understanding their needs to stay on with satisfaction in the performance of its profession.

The inquiry fall upon two samples of Teachers, from two different 1^o cycle schools, who had the same motivation to teach.

The results had shown that its level of motivation has mainly internal reasons, based on vocation and perception of the professional auto-accomplishment.

Keywords: School, Motivation, Teachers, School Environment, Leadership.

Dedicatória

Dedico este estudo ao meu filho Rodrigo que foi a minha fonte de motivação para conseguir levar a termo a presente investigação.

Agradeço, em primeiro lugar toda a disponibilidade, compreensão e essencialmente paciência que o Professor Doutor Hermano Carmo me dedicou na orientação do presente trabalho, sem ele teria sido impossível a sua concretização.

De seguida homenageio a Coordenadora do Curso de Mestrado de Administração e Planificação da Educação, Professora Doutora Alcina Manuela Martins, também pela “ gigante” paciência e ajuda que me dedicou nas atribuições surgidas ao longo de todo este Processo.

Por fim, a meus pais e familiares louvo o amor incondicional e a força que me prestaram ao longo de todo o projecto investigativo.

ÍNDICE GERAL

Tabela 1	10
120.....	10
Tabela 2.....	10
121.....	10
Tabela 3	10
121.....	10
Tabela 4	10
122.....	10
Tabela 5	10
123.....	10
Tabela 6	10
124.....	10
Tabela 7	10
126.....	10
Tabela 8	10
130.....	10
Tabela 9	10
131.....	10
Tabela 10.....	10
133.....	10
Tabela 11.....	10
137.....	10
Tabela 12 A.....	10
142.....	10
Tabela 12 B.....	10
147.....	10
Tabela 13.....	10
153.....	10
Tabela 14 A.....	10
156.....	10
Tabela 14 B.....	10
157.....	10
INTRODUÇÃO	11

PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
CAPÍTULO I- A MOTIVAÇÃO.....	16
1- Teorias da Motivação	17
1.1-Perspectiva Histórica	17
1.2- Teorias Behavioristas	23
1.2.1- Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow.....	23
1.2.2- Teoria dos dois Factores de Herzberg	24
1.3- Teorias Cognitivas	26
1.3.1-Modelo Expectativa- Valor da Motivação	26
1.3.2- Teoria Relacional de Nuttin	27
1.3.3- Teoria da Aprendizagem Social de Rotter.....	28
1.3.4- A Teoria da Auto- Eficácia de Bandura	30
1.3.5- Teoria da atribuição Causal de Weiner	31
1.3.6- Teoria da Motivação Intrínseca de Deci	32
1.4- Teorias Contemporâneas	33
1.4.1- Teoria de Clayton Alderfer.....	33
1.4.2- Teoria de McClelland	34
2- Motivação na Carreira Docente.....	35
3 - A Influência da Inteligência Emocional na Motivação de Professores.....	47
CAPÍTULO II- O CONTEXTO DE TRABALHO.....	56
CAPÍTULO 2- O Contexto de Trabalho	57
1.1- Teorias organizacionais e a Escola	59
2- Relações Interpessoais entre Professores	68
3- Os Efeitos da liderança e a Motivação de Professores	74
PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO	86
CAPÍTULO III- A METODOLOGIA	87
1- Caracterização dos Métodos e Técnicas de Pesquisa utilizados na Investigação	89
2 - Plano de Investigação e Actividades Desenvolvidas.....	91
3- Explicitação do Processo de Amostragem	94
3- Descrição dos Instrumentos usados e sua Validade Interna, Operacionalização das Variáveis	95
4- Discussão e Justificação dos Procedimentos Formais efectuados para a Análise dos Dados	105
5. Contexto do Estudo	107

5.1- Dimensão da Amostra	107
5.2- Caracterização da População Alvo	108
5.3- Caracterização da Escola A	109
5.3.1- Caracterização do Meio:	109
5.3.2- Caracterização do Espaço Físico.....	110
5.3.3- Caracterização da População Escolar:	112
5.4- Caracterização da Escola B.....	116
5.4.1- Espaço Físico da Escola B.....	117
5.4.2- Caracterização da População Escolar	118
CAPÍTULO IV- RESULTADOS OBTIDOS.....	123
1- Descrição dos Resultados Relativos a cada uma das questões das Hipóteses	124
1- Caracterização Global dos inquiridos	124
1.1– Idade	124
1.2– Sexo	125
1.3- Habilitações Académicas	125
1.4- Situação Profissional.....	126
1.5- Tempo de serviço da Função Docente.....	128
2- Capacidades Individuais.....	129
2.1- Vocação.....	129
2.2- Motivação na Carreira Docente.....	131
2.3- Realização Pessoal.....	135
2.4- Participação.....	137
2.5- Capacidade Auto-Avaliativa	138
2.6- Inteligência Emocional	142
1- Clima de Escola	146
1.1-Clima de Escola- Escola A.....	147
1.2-Clima de Escola- Escola B.....	152
1.3-Clima de Escola- Análise Comparativa entre as Escolas A e B	156
2- Sucesso Escolar dos Alunos	159
3- Reconhecimento Social.....	161
3.1- Reconhecimento Social- Escola A.....	161
3.2- Reconhecimento Social- Escola B.....	162
3.3- Reconhecimento Social- Análise Comparativa entre Escola A e Escola B..	163
CAPÍTULO V- Conclusão	164
BIBLIOGRAFIA.....	171

ANEXO 1- Grelha de Variáveis	178
ANEXO 2- Matriz de Análise de Resultados.....	179
ANEXO 3- Pré- Teste de Questionário	180
ANEXO 4- Inquérito por Questionário.....	181

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	120
Tabela 2.....	121
Tabela 3	121
Tabela 4	122
Tabela 5	123
Tabela 6	124
Tabela 7	126
Tabela 8	130
Tabela 9	131
Tabela 10.....	133
Tabela 11.....	137
Tabela 12 A.....	142
Tabela 12 B.....	147
Tabela 13.....	153
Tabela 14 A.....	156
Tabela 14 B.....	157

INTRODUÇÃO

Este projecto de investigação tem como objectivo principal compreender mais profundamente a questão das motivações dos professores de 1º ciclo e interpretar acertadamente os fenómenos da vida colectiva com que se confrontam, ou que por alguma razão os interpelam.

Chega de tempo de crise e de lamentações. Superar a crise é olhar para os aspectos positivos que a mesma nos pode trazer. Se nos agarrarmos a esses ínfimos pormenores positivos poderemos encorajar o próximo a enfrentar um processo de mudança e de superação de dificuldades, basta saber olhar o belo no meio da escuridão e encontraremos o caminho do sucesso e da alegria.

Será que a Motivação dos Professores do 1º ciclo se sobrepõe às dificuldades existentes actualmente no Contexto Educativo?

Os objectivos do projecto Professores Motivados pela Arte de Ensinar vão no sentido de compreender alguns dos motivos que originam a motivação nos professores de 1º ciclo.

Compreender o que é que leva um professor a ser mais motivado do que outro em ambientes semelhantes de trabalho.

Perceber se as características identificativas dos docentes, como as questões de idade, sexo, estabilidade profissional e formação académica influenciam a motivação dos professores.

Entender quais são os factores que influenciam mais as suas motivações as questões internas como a vocação, a realização pessoal, a participação, capacidade auto-avaliativa e a inteligência emocional, ou características externas de contexto de trabalho como: o clima de escola, o sucesso escolar dos alunos e o reconhecimento social efectuado pelos diferentes membros da comunidade.

Como refere Andy Hargreaves (1998, p. XIII)

“...vivemos hoje um importante momento de viragem que tem trazido para o centro das atenções e da acção política o estabelecimento de ensino enquanto espaço privilegiado de intervenção do professor enquanto profissional...”

Este estudo parece pertinente uma vez que, actualmente o país atravessa uma fase de crise bastante grande, quer a nível social, económico quer de espírito e de mentalidades. Mas como a história nos indica a crise traz sempre associada a mudança, portanto é numa perspectiva mudança e de mudança para melhor que surge o contributo do presente trabalho.

A investigação está organizada em duas partes, uma primeira, que faz um Enquadramento Teórico resultante da revisão bibliográfica, e uma segunda que corresponde ao Estudo Empírico.

O Enquadramento Teórico, seguindo a corrente da Teoria de dois Factores de Herzberg é orientada através da distinção das características intrínsecas e extrínsecas considerando intrínsecas as características individuais e extrínsecas as características externas como o contexto de trabalho.

O capítulo I intitulado A Motivação, tem como objectivos fazer uma breve abordagem sobre as Teorias da Motivação e compreender a sua aplicação na carreira docente. Desta forma é apresentada uma breve perspectiva histórica das diferentes correntes motivacionais e suas teorias, e posteriormente especifica-se a sua aplicabilidade na carreira docente.

A profissão docente é uma profissão complexa, pelo que é necessário cultivar a arte de gerir relacionamentos; é com base nesta premissa que surge a necessidade de perceber como é que a Inteligência Emocional pode influenciar a Motivação de Professores.

No capítulo II ou Contexto de Trabalho fundamentam-se as questões extrínsecas que condicionam a motivação dos professores como: o clima de escola, as relações interpessoais entre professores e os efeitos da liderança.

As questões de contexto de trabalho estão sempre interligadas, pelo que é necessário compreender as políticas organizativas da instituição, tema que se aborda através de uma sucinta exploração das teorias organizativas de escola. Estas directa ou indirectamente influenciam o estilo de liderança exercido e o clima de escola, que por sua vez se repercutem nas relações interpessoais dos membros da organização, aumentando ou diminuindo a motivação dos docentes.

Na segunda parte, no âmbito do estudo Empírico, surge o capítulo III ou da Metodologia, no qual se referem os métodos e técnicas de pesquisa, o plano de investigação, o processo de amostragem e instrumentos utilizados durante a investigação.

O estudo empírico é resultado de uma investigação aplicada, visando testar a teoria e avaliar a sua aplicabilidade num universo de 48 professores divididos por duas organizações escolares diferentes, permitindo desta forma um estudo exploratório descritivo e comparativo do objecto de estudo, que se centra na compreensão e interpretação do fenómeno em causa. Deste universo obteve-se uma resposta de 56% dos inquiridos.

A opção por esta amostra surge de indícios que apontavam para a presença de dois contextos de trabalho diferentes com semelhantes reacções motivacionais, despoletando assim, curiosidade em analisar as duas populações a fim de poder compreender o que é que mais motiva numa população e noutra permitindo a sua comparação, entendendo quais são os factores que estimulam ou limitam a motivação destes professores.

O estudo das duas organizações foi efectuado através do estudo de caso de cada uma das instituições possibilitando a compreensão das questões do “Como e Porquê” dos comportamentos manifestados.

A recolha de informações foi efectuada através de um inquérito por questionário estruturado através de variáveis que se apresentavam pertinentes para o estudo das motivações.

O Capítulo IV ou Resultados obtidos, descreve os resultados obtidos de acordo com cada uma das questões das hipóteses de investigação, dividindo a análise em três sub-categorias: a caracterização dos indivíduos, as capacidades individuais e o contexto de trabalho.

Professores Motivados pela Arte de Ensinar, é um estudo que propõe a valorização da motivação docente, procurando deixar um contributo para a compreensão da auto-motivação dos docentes, ainda que em contextos diferentes.

PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I- A MOTIVAÇÃO

1- Teorias da Motivação

1.1-Perspectiva Histórica

A necessidade de se estudar a motivação humana remonta a década de 1930, este facto surgiu com a necessidade de se estudar a influência dos homens uns sobre os outros, sobretudo entender o aparecimento de comportamentos sociais imprevisíveis e agressivos. (MUCCHIELLI, 1949, p.11)

Quando se aborda o tema motivação quer-se referir como o próprio conceito indica, acções que condicionam o comportamento humano. Porém é importante salientar que o comportamento humano depende de indivíduo para indivíduo e que este se manifesta através de diferentes traços de personalidade. Daí não existir uma teoria unificada das motivações. (MUCCHIELLI, 1949, p.12)

Os primeiros teóricos acreditavam que toda a motivação humana estava relacionada com impulsos biológicos básicos.

Como refere David Fontana (1991.p. 259):

“Grande parte das teorias da motivação iniciam-se com os motivos básicos de sobrevivência com que nascemos. Frequentemente mencionados como instintos, incluem o desejo de procurar comida quando se tem fome, de calor quando se está com frio, de segurança física quando há ameaças, de beber quando se tem sede e de actividade sexual quando se está excitado.”

Estas ideias eram defendidas pelos seguidores da concepção inatista, ou seja, aqueles que dão ênfase aos factores internos do indivíduo, os que estão inscritos desde o nascimento.

Freud reforçava esta ideia quando referia que os anos cruciais na formação da personalidade iam do nascimento aos seis sete anos de idade. Se durante esse período as crianças explorassem os seus instintos inatos a sua personalidade, então esta formar-se-ia sem problemas, mas se pelo contrário esses instintos

para os quais estavam extremamente motivados fossem proibidos sem que eles percebessem as razões dessa proibição, e sem serem apresentadas alternativas para os quais pudessem canalizar essa energia psicológica frustrada, então haveria fortes possibilidades de se construir uma personalidade repleta de conflitos internos.

Os comportamentos instintivos ao contrário dos psicofisiológicos surgem de um impulso de uma força interior menos independente, que normalmente resulta da parte inconsciente do cérebro.

Os situacionistas ou adeptos da concepção situacionista centram a origem dos comportamentos dos indivíduos no exterior, isto é, para estes, o indivíduo age de acordo e em função de um conjunto de imposições ambientais e da influência que estas exercem sobre a sua forma de agir.

Por sua vez essas influências são de dois tipos: as coacções materiais e as coacções normativas.

Nalguns casos este tipo de coacções são desconhecidas para o indivíduo e é nesse sentido que surgem como motivações.

Este tipo de motivações são denominadas socialismo é neste contexto que o actor social é um sujeito passivo cujo seu comportamento é o efeito de causas sociais externas.

Quando as normas sociais se tornam incertas os desejos individuais dirigem-se para um nível inacessível.

Segundo Alex Muchhieli, (1949, p.18):

“O modo de produção da vida material domina geralmente o desenvolvimento da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a sua existência; pelo contrário é o ambiente que está estruturado e impõe vias de passagem obrigatória nos indivíduos. O indivíduo é prisioneiro destas imposições exteriores e não pode escapar-lhes nem influenciá-las”.

Os empiristas ao contrário dos inatistas acreditam que todas as necessidades do homem e suas tendências são moldadas pelo meio e que quando este nasce é uma “tábua rasa”, só com a experiência da vida é que estes se vão moldando e futuramente serão o espelho do seu passado. É uma concepção puramente psicológica.

É o conjunto das situações que envolvem o indivíduo desde o seu nascimento que vão determinar as suas motivações, atitudes, os seus valores psicológicos e as suas maneiras fundamentais de ser. Existem três níveis nestas influências:

- nível humano
- nível cultural
- nível individual.

- nível humano

As de nível humano referem-se às situações comuns a todos os homens (diferenças de idade, de sexo, etc.). São situações vividas da mesma forma por todos os homens seja qual for a cultura a que pertencem, deixando vestígios idênticos.

Estão relacionadas com as necessidades de poder, realização de si e de competição.

- nível cultural

As de nível cultural referem-se ao conjunto de situações típicas de uma cultura. Logo a personalidade base é aquilo que é comum aos membros da sociedade, é forma social do comportamento humano através das instituições.

- nível individual.

O nível individual está inerente às particularidades vividas por cada indivíduo revelando os seus vestígios afectivos.

Para os interaccionistas a motivação não é unicamente interna ou externa. Ela surge do encontro do sujeito com o objecto, os dois têm características que interagem umas com as outras. São as necessidades do indivíduo que atribuem as valências aos elementos do ambiente.

Porém estas concepções ainda muito reduccionistas servem de motor propulsor para se continuar a problemática investigação das teorias da motivação.

Madsen citado por Saúl Neves de Jesus (1998, p.137) discrimina cinco grandes conjuntos de teorias da motivação, as etológicas, as behavioristas, as psicanalíticas, as humanistas e as cognitivistas.

A teoria Etológica é considerada uma teoria biofisiológica uma vez que é baseada características biológicas do comportamento. Segundo os etólogos a motivação resulta de impulsos, impulsos estes que se acumulam no sistema nervoso central até serem libertados por um estímulo do ambiente, este vai accionar os centros nervosos coordenadores que estão devidamente hierarquizados com o intuito de ordenar uma sequência de comportamentos que permitem influenciar factores hormonais activadores ou inibidores de comportamentos. (RODRIGUES, 1998, p. 129)

A teoria Behaviorista parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. O ambiente fornece os estímulos e o indivíduo fornece as repostas. Considerando as teorias motivacionais modernas, dentro da Teoria Behaviorista, que é vista como um aperfeiçoamento da Teoria das Relações Humanas. Encontramos duas teorias que são extremamente importantes para compreendermos o mecanismo de motivação do ser humano, são elas: a “Hierarquia das Necessidades”, de Maslow, e os “Factores de Higiene-Motivação”, de Herzberg.

De acordo com a escola behaviorista, o comportamento pode ser reflexo/respondente ou operante. O comportamento reflexo tem como causa um estímulo. A conjugação estímulo/resposta forma o reflexo. Segundo a escola behaviorista, o comportamento está directamente vinculado a um processo de

condicionamento. As pessoas podem ser mecanicamente condicionadas e conduzidas por um mecanismo de prémio-castigo.

A Teoria Psicanalítica baseia-se num substrato biológico da motivação, baseia-se na tradição biológica do pensamento que surge do decorrer da tradição cultural.

Consideram as fontes energéticas metabólicas como factores indutores do comportamento.

Estas energias são divididas em dois tipos: a energia psíquica, ou seja energia que se manifesta por pulsões inconscientes que levam o sujeito a agir e as energias musculares que revelam as pulsões de vida como a fome, sede, sexo. (RODRIGUES, 1998 p.132)

A Teoria Humanista poderá ser considerada como decorrente de uma concepção situacionista, uma vez que as motivações humanas são reveladas pelas actividades instintivas que facilitam a aprendizagem inteligente de comportamentos em consonância com os hábitos que vai adquirindo pela influência do meio ambiente, assim modela todas as programações genéticas.

A motivação humana é produzida através de experiências e aprendizagens decorrentes das condicionantes do meio em que se insere o indivíduo, pondo completamente de parte toda a carga genética ou instintos inatos.

Renegam então totalmente as programações comportamentais genéticas, não admitindo o uso do termo instinto. (RODRIGUES, 1998 p.132-133)

As Teorias Cognitivistas assentam as suas ideologias em concepções interaccionistas, uma vez que existe um processo progressivo de adaptação entre o homem e o meio. O Homem é um sistema aberto em reestruturações sucessivas, em busca de um final que nunca é alcançado por completo, baseia-se no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas e na descoberta.

A ideia fundamental é que a inteligência é estabelecida a partir das trocas estabelecidas entre o indivíduo e o meio. A escola cognitiva enfatiza que, as estratégias cognitivas e metacognitivas são instrumentos de auto-regulação, na medida em que contribuem para o indivíduo promover o próprio processo de aprendizagem, a regulação do próprio pensamento e a manutenção de um estado interno afectivo e motivacional que facilite a aprendizagem. O conceito de aprendizagem auto-regulada aplica-se a conteúdos específicos do currículo.

A escola cognitiva, é uma antítese da behaviorista. Isto porque ela enfatiza que o comportamento é dirigido a metas e propósitos e a motivação é vista como uma tendência a mover as pessoas às metas desejadas, enquanto que o behaviorismo defende uma ligação directa entre estímulo e resposta, sem qualquer factor interveniente. A escola cognitiva enfatiza que, ocorrendo o estímulo, uma pessoa busca informações para delinear uma resposta viável. Ter competência significa possuir um repertório de procedimentos estratégicos, saber gerir de forma adequada a sua utilização e aplicá-los de modo flexível, em cada situação.

Actualmente as cognitivistas são as consideradas mais adequadas para a construção da psicologia. A revolução cognitivista permitiu a superação da dessubjectivação dos processos psicológicos.

As teorias behavioristas são as que continuam a ter mais impacto a nível do senso comum pelo discurso simplista que apresenta.

Quanto à etológica ou da biologia do comportamento, embora por vezes não seja adequada para análise da motivação humana, continua a ter impacto na actividade científica da psicologia.

Por seu turno, a perspectiva humanista, por muitos considerada a terceira força da psicologia, surgiu como alternativa ao materialismo behaviorista e ao pessimismo Freudiano. Ao contrário do behaviorismo apresenta-se contra a sobrevalorização das necessidades biofisiológicas e a realização de experiências com animais, enquanto que ao contrário da perspectiva psicanalítica manifesta-se contra a sobrevalorização da dimensão psicopatológica e a realização de investigações com neuróticos. A perspectiva humanista defende uma teoria

positiva da motivação humana, propondo o estudo daquilo que é especificamente humano. (JESUS; 2000,p. 144-145)

1.2- Teorias Behavioristas

1.2.1- Teoria Hierárquica das Necessidades de Maslow

A Teoria de Maslow é um paradigma teórico que tem sustentado muitos estudos, sobretudo se o objecto de estudo é os níveis de motivação e de satisfação docente.

Segundo Maslow a motivação baseia-se numa hierarquia de necessidades, são as necessidades que motivam as respostas aos estímulos. O autor hierarquiza as necessidades através de uma pirâmide com a seguinte hierarquia (da base para o vértice):

- Necessidades Fisiológicas

São as que dizem respeito às necessidades básicas para nos mantermos vivos, tais como: a fome, a sede, o sexo

- Necessidades de Segurança

Referem-se à segurança, estabilidade, protecção, ausência de medo e ansiedade, desejo de estabilidade, lei e ordem.

- Necessidades Sociais ou de pertença

São as necessidades dos indivíduos enquanto seres sociais que se relacionam e têm capacidade de integração e estima perante as outras pessoas, o ser aceite pelo grupo, conseguir efectuar projectos de grupo.

- Necessidades de Estima ou Reconhecimento

É a necessidade de se sentir valorizado e reconhecido perante as outras pessoas. Quando visto externamente inclui desejo de boa reputação, prestígio, estatuto, fama, glória, atenção dignidade.

- Necessidades de Auto-Realização

Último Nível, empenho pelo saber e pela necessidade de actualização de conhecimentos.

Alguns autores como Saúl Neves de Jesus (1998) defendem que na sociedade Ocidental as necessidades mais baixas da hierarquia já estão satisfeitas, pelo que, emergem as outras que estão a seguir, como tal é necessário saber em que nível de necessidade se situa o sujeito para poder satisfazer as suas carências e procurar alcançar uma meta superior.

Maslow distingue os graus de satisfação em dois grupos: a satisfação interna e a satisfação externa, no primeiro caso são as que advêm das necessidades fisiológicas e de segurança, são as que estão relacionadas com os factores interno do indivíduo.

A externa são as que são oriundas de factores externos como as necessidades sociais, de Estima e Auto-Realização (BILHIM, 1996, p. 260).

1.2.2- Teoria dos dois Factores de Herzberg

Segundo Herzberg a motivação depende essencialmente de dois factores: os intrínsecos e os extrínsecos.

Os intrínsecos ou factores de motivação são os que estão directamente ligados ao conteúdo da actividade profissional, como as questões de:

- Realização

O trabalho deve representar um desafio. O desafio tem que ser realista senão pode levar a desilusão e consecutivamente ao desencorajamento.

- Reconhecimento

As pessoas, além de gostarem de se sentirem bem consigo próprias, gostam de ver reconhecido e apreciado o seu trabalho.

- Tarefa (trabalho em si)

O grau de interesse varia conforme a tarefa que executa.

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 actualização pessoal.

Factores extrínsecos ou factores higiénicos são aqueles que estão relacionados com o ambiente de trabalho, com as condições de trabalho, os aspectos fisiológicos, de segurança e sociais.

Os factores higiénicos têm uma índole preventiva, uma vez que só podem evitar a insatisfação.

Herzberg cit. por Malta (1999, p.15) denomina de higiénicos estes factores uma vez que actuam de forma semelhante aos princípios de higiene médica: Quando seguidos evitam “doenças”. Da mesma forma, a atenção a estes factores evita a insatisfação no trabalho. Assim como a higiene actua como um agente profiláctico mas não suficiente, por si só, para curar as doenças o preenchimento dos factores higiénicos evita a insatisfação, mas não conduz automaticamente à motivação no trabalho.

Este modelo enuncia as necessidades que Maslow refere, mas em vez de as hierarquizar separa-as em dois conjuntos de factores. No fundo as duas teorias

completam-se, enquanto a primeira é mais eficaz na identificação das necessidades, a segunda é mais adequada para a identificação dos incentivos que podem satisfazer as necessidades. (JESUS, 1998. p. 55-56)

A Teoria de Herzberg é contestada por alguns autores, visto que a satisfação e insatisfação dos professores existe num continuum, não é a existência de um incentivo que motiva um indivíduo, mas o facto de desejar alcançá-lo. Faz pouco sentido considerar as necessidades como factores motivacionais mais importantes do que os higiénicos, ou os motivos intrínsecos mais importantes do que os extrínsecos, pois todos os factores são importantes se traduzirem as metas da perspectiva psicológica do indivíduo. (JESUS, 2000. p.96-99)

1.3- Teorias Cognitivas

1.3.1-Modelo Expectativa- Valor da Motivação

O modelo expectativa- valor centra a sua teoria como a própria nomenclatura indicia na expectativa do indivíduo e no valor que este lhe atribuí, centrando as suas metas pessoais na acção, e através destas que chegam aos fins, efectuando uma previsão antecipada que visa a obtenção de determinado objectivo em detrimento da sua realização pessoal.

O comportamento é conduzido para os fins ou metas, sendo este seleccionado e orientado através do esforço e persistência do indivíduo em função do valor de expectativa que esse comportamento o conduzirá ao objectivo final. Quanto maior for a expectativa, maior será o valor de incentivo para essa meta o que origina um aumento da sua tendência motivacional, bem como o maior é o empenhamento no comportamento instrumental apropriado.

O Modelo de Expectativa- Valor reconhece a relevância quer dos factores intrínsecos, quer dos resultados extrínsecos, não sobrevalorizam qualquer uma destas condicionantes , uma vez que, as metas ou os resultados a alcançar são

efectuados pelo indivíduo, bem como o valor que este lhes atribui, valorizando a importância do contexto ou da situação em que ocorre o comportamento, superando a dessubjectivação do psiquismo, pois só se entende determinado comportamento relativamente à situação em que ele ocorre e ao sujeito que o efectua. Embora se considere a experiência passada do indivíduo, o que determina o seu comportamento num certo momento são as suas qualidades enquanto sujeito e o seu ambiente psicológico nesse momento. O seu passado não o condiciona uma vez que é sentido não como condicionando mas como experiência para processos futuros (JESUS, 1998, p. 169-170).

1.3.2- Teoria Relacional de Nuttin

A teoria de Nuttin é uma teoria cognitivista da motivação que se identifica de certo modo com a perspectiva humanista, uma vez que defende a realização de investigações com sujeitos humanos.

Esta teoria centra o objecto de estudo no sujeito e no seu comportamento, reflectindo sobre a sua história pessoal e os seus projectos de vida, tal como a situação em que ocorre.

Nuttin propõe a fórmula da acção motivada, considerando que o comportamento é regido pela lei da instrumentalidade, e não pela lei do reforço automático. Segundo esta fórmula, um dado sujeito, numa dada situação pretende alcançar determinados resultados, na situação que percepção, para o que desenvolve uma dada acção que lhe vai permitir obter certos resultados, sendo estes comparados aos inicialmente projectados, determinando se o resultado é percebido como positivo ou como negativo e permitindo ao sujeito regular os seus objectivos e a sua acção.

Esta fórmula pressupõe que o sujeito desenvolva o seu comportamento para concretizar objectos-fim ou metas de valor pessoal, estabelecendo critérios de excelência e planos de acção que coordenam a sequência dos actos-meio que lhe vão permitir alcançar esses objectos-fim.

O processo de concretização de planos envolve um feedback constante entre os planos estabelecidos cognitivamente e os resultados obtidos comportamentalmente, ocorrem processos de auto-regulação entre os resultados desejados e os resultados percebidos ou obtidos.

O sujeito e o mundo estão em inter-relação, só tendo sentido um a partir do outro. A intensidade motivacional para um acto-meio aumenta em função da motivação do sujeito para o objecto-fim.

Nuttin considera as necessidades sociais e as necessidades cognitivas como sendo tão primárias como as biofisiológicas. (JESUS, 2000. p. 100- 104)

1.3.3- Teoria da Aprendizagem Social de Rotter

A teoria da Aprendizagem Social pretende explicar e prever as escolhas que os sujeitos fazem quando confrontados com diversas alternativas de comportamento, isto é, em situações de tomada de decisão.

Rotter considera que o comportamento é orientado para metas, rejeitando o mecanismo homeostático de funcionamento de motivos.

O estudo da personalidade é a interacção entre o sujeito e o ambiente significativo, é o de “situação psicológica” que representa o significado subjectivo do ambiente.

Para Rotter não tem sentido contrapor os determinantes ambientais aos individuais para enunciar uma explicação do comportamento, pois ambos são indissociáveis e interdependentes. O mesmo sujeito pode perceber uma mesma situação de diferentes formas em diferentes momentos e a mesma situação pode ser percebida de diferentes formas por diferentes sujeitos. Esta teoria é interaccionista, considerando, simultaneamente a influência da sua Personalidade e o seu significado subjectivo das situações específicas em que o comportamento ocorre.

Para analisar o comportamento na prática clínica Rotter apresenta a fórmula baseada na sua concepção das necessidades humanas. Estas definem a direcção do comportamento, distinguindo-se seis necessidades gerais: o conforto físico, a protecção-dependência, o amor, a afeição, o reconhecimento-estatuto, a dominância e a independência.

As metas são adquiridas através da aprendizagem, sendo o resultado do processamento cognitivo das necessidades.

A história pessoal é um factor determinante no locus de controlo, isto é, quando um indivíduo verifica que o seu comportamento influencia os resultados obtidos espera que os resultados sejam contingentes com o seu comportamento, enquanto aquele que constata que o seu comportamento é irrelevante espera que o seu resultado seja pouco importante. Existem algumas variáveis que influenciam o locus de controlo, como por exemplo: a idade e o sexo.

Relativamente às variáveis situacionais, nota-se que a internalidade é superior nos indivíduos que foram orientados pela autonomia e responsabilidade.

Tem-se procurado distinguir os indivíduos mais internos e os mais externos. Sendo normalmente valorizados aqueles que apresentam características internas, uma vez que se tem mostrado mais motivados para a realização, normalmente são sujeitos que se esforçam mais por superar os insucessos, superam melhor as situações de stress e empenham-se mais no trabalho.

Os professores com um locus de controlo mais interno são mais autoconfiantes, mais empenhados nas actividades escolares, resultando normalmente num aumento de sucesso escolar por parte dos seus alunos.

Os professores com um locus de controlo externo, sentem mais o mal-estar e têm menor realização pessoal. (JESUS, 2000. p. 180- 191)

1.3.4- A Teoria da Auto- Eficácia de Bandura

A teoria de Auto-Eficácia de Bandura surge na continuação da linha de pensamento defendida pelo modelo de Expectativa-valor, na medida em que é uma teoria que visa a mudança comportamental centrando-se na questão da auto-eficácia e na auto-regulação do comportamento por parte do indivíduo, desenvolvendo uma simbiose entre a questão comportamental e cognitivista do indivíduo.

Nesta teoria a questão cognitivista tem um papel essencial na aquisição e assimilação de novos padrões de comportamento, uma vez que através da experiência do indivíduo este potencia a mediação das suas atitudes comportamentais, no sentido de obter a máxima eficácia no seu desempenho e na realização dos fins.

A mediação dos seus comportamentos surge através de processos de antecipação de satisfação pelo alcance de determinados objectivos, cada indivíduo cria os seus auto-incentivos para minimizar os esforços a exercer até que consiga alcançar os fins previamente definidos. Assim que atinge um determinado objectivo, deixa de estar satisfeito com esse desempenho e procura níveis de desempenho mais elevados, sente a necessidade de estar constantemente a superar-se e melhorar o seu rendimento.

Esta teoria difere na teoria de expectativa valor, na medida em as expectativas de eficiência procuram um bom desempenho, enquanto as expectativas de valor centram-se mais no resultado, orientando o comportamento para o resultado.

As expectativas comportamentais do indivíduo resultam essencialmente de três factores: a experiência de vida do sujeito, a sua persuasão verbal e o seu estado emocional. Os seus comportamentos são reflexo das suas vivências pessoais que são competências adquiridas através de situações de confronto, estas permitem o aumento dos sucessos e a diminuição dos fracassos.

(JESUS, 1996, p. 104- 107)

1.3.5- Teoria da atribuição Causal de Weiner

A teoria de atribuição Causal de Weiner assenta os seus pressupostos nas causas que possam justificar o comportamento humano.

Todos tentam perceber o seu comportamento e o dos outros, nesta teoria pretende-se averiguar as causas desses comportamentos distinguindo duas vertentes as causas internas e as causas externas. As internas são atribuídas ao sujeito, às suas capacidades, seu esforço e intenção, e as externas às questões de sorte e de dificuldade das tarefas.

Esta teoria pretende justificar e apresentar explicações por parte dos sujeitos para os seus sucessos e fracassos. Normalmente as causas internas são atribuídas aos sucessos e as externas aos fracassos.

Na sua teoria Weiner estabelece três dimensões de atribuição das causas: o “locus”, a “estabilidade” e a sua “controlabilidade”.

O locus refere-se como a própria etimologia da palavra indica para a localização da causa referida pelo sujeito, a estabilidade refere-se à continuidade ou não a longo prazo dessa localização, se ela é constante ou é mutável.

A estabilidade está relacionada com a causa da atribuição efectuada pelo indivíduo se é estável no decorrer do tempo ou mutável de momento para momento.

A controlabilidade refere-se à capacidade que o sujeito tem em perceber e agir sobre a causa do fenómeno, conseguindo ou não alterar o comportamento.

Barros (cit. por Jesus, 2000, p. 114) refere que através de estudos efectuados com professores, verifica-se que os mesmos atribuem as questões de sucesso escolar dos alunos a factores internos, como a sua competência pedagógica e os métodos de ensino que utilizam, enquanto o insucesso é atribuído a factores externos, causas como a inadequação dos conteúdos curriculares e baixo estatuto socioeconómico dos alunos.

As interpretações causais podem ter consequências ao nível dos sentimentos de competência – incompetência, dado que a gestão das atribuições protege o auto-conceito. Assim os sujeitos que valorizam os efeitos positivos do sucesso e minimizam os efeitos negativos do fracasso, garantem as expectativas de sucesso. (JESUS, 1996,110-115)

1.3.6- Teoria da Motivação Intrínseca de Deci

O sujeito realiza e persiste em determinadas tarefas apenas pela satisfação que estas lhe proporcionam. Estas actividades são um fim em si mesmas, uma vez que dessa realização não resultam quaisquer recompensas extrínsecas, nomeadamente salariais.

Nestas actividades o sujeito tolera mais a fadiga e é capaz de adiar a satisfação de certas necessidades.

A motivação é tida por extrínseca quando as condutas se realizam por algo distinto ao interesse da própria actividade. A actividade, neste caso, é um meio para obter certas recompensas ou evitar consequências.

Os efeitos dos incentivos intrínsecos e extrínsecos são intra-activos, a motivação intrínseca tende a diminuir tanto quanto maior o incentivo extrínseco fornecido.

O sujeito é motivado pela necessidade intrínseca de executar eficazmente com o meio em que se desenvolve o seu comportamento. A motivação para a competência induz o sujeito a estar intrinsecamente motivado para comportamentos que lhe o permitam sentir-se competente e eficaz, compreendendo competência como capacidade para lidar eficazmente com o meio, fornece dinamismo ao comportamento sem estímulos externos.

Deci refere três aspectos para a motivação intrínseca: a mudança, curiosidade e mestria independente, elaborando desta forma a “Escala da Motivação Intrínseca”.

O conceito de autodeterminação é a palavra chave da motivação intrínseca conduzindo desta forma a uma maior autonomia, se bem que esta depende de uma contínua aquisição de competências, para que possua as competências necessárias para lidar com o meio envolvente.

É o sentimento de auto-eficácia que serve de estímulo à autodeterminação e é através da relação com o meio que adquire a sensação de competência que lhe aumenta a sua autonomia.

Não é apenas a necessidade de competência que serve de alicerce à motivação intrínseca, mas sim a necessidade de competência autodeterminada.

Para Deci (cit. por JESUS, 1996, p.117) a motivação extrínseca é uma concepção behaviorista, uma vez que para o autor esta não pode existir fora do sujeito, a motivação surge do dinamismo do sujeito que se orienta para a relação com o mundo. Considera que o que pode ser exterior são os objectos do mundo de relação com o sujeito, podendo estes fazer parte das suas memórias.

O sujeito tem a necessidade de se sentir competente e autodeterminado, isso é que o motiva e fazendo-o procurar situações que lhe permitam usar as suas capacidades. (JESUS, 1996, p. 116- 117)

1.4- Teorias Contemporâneas

1.4.1- Teoria de Clayton Alderfer

A Teoria de Alderfer reforça a teoria de Maslow mas sectoriza as necessidades criando três grupos de necessidades essenciais: o da Existência, o da Relação e o do Crescimento.

O da Existência engloba as três primeiras necessidades referidas por Maslow, as fisiológicas e de segurança.

A da Relação incide sobre o desejo que as pessoas têm de criar e manter relações interpessoais, as necessidades sociais, bem como o factor externo da auto-estima.

Por fim o Crescimento surge como o desejo intrínseco de desenvolvimento pessoal, onde agrupa a componente intrínseca da auto-estima e a auto-realização, também referidas por Maslow. (BILHIM, 1996, p.264)

1.4.2- Teoria de McClelland

David McClelland defende que a motivação se baseia fundamentalmente em três necessidades denominando-as:

A Necessidade de Realização, necessidade de Poder, e necessidade de Afiliação.

A Realização revê-se na necessidade de trabalhar de acordo com o padrão de sucesso desejado, estabelece os seus objectivos

Preocupando-se mais com a realização pessoal do que com a valorização externa, os sujeitos estabelecem os seus próprios objectivos e preocupam-se mais com as recompensas interiores do que com as exteriores, aquelas que poderão advir do sucesso.

O valor do homem motivado pelo êxito e pelas realizações.

Aspectos que influenciam o desenvolvimento da motivação através da percepção

- as intenções de cada indivíduo podem ser alcançadas
- novas acções são possíveis
- a sua vida quotidiana pode ser melhorada transformada em função disso
- a imagem de si próprio pode ser melhorada
- os valores podem ser desenvolvidos
- o empenhamento pessoal é determinante
- a aprendizagem é da sua responsabilidade
- o meio interpessoal é caloroso e estimulante
- pertencer a um novo grupo de referência é possível.

O mesmo autor divide estas percepções em 3 tipos de motivações:

- a motivação orientada para o sucesso no trabalho;
- a motivação ligada à necessidade de estar em contacto com os outros;
- a motivação ligada à necessidade de exercer poder sobre os outros e sobre o.

Segundo McClelland os indivíduos com elevadas necessidades de realização preferem situações de trabalho onde haja responsabilidade pessoal, feedback e um nível intermédio de risco. Quando os indivíduos sentem estas necessidades satisfeitas revelam-se bastante motivados.

O Poder surge da necessidade de ser influente, dotado de prestígio e alguma autoridade.

A afiliação permite ter boas relações interpessoais.

De acordo com McClelland: " Um bom gestor de uma grande organização não tem elevada necessidade de afiliação e poder tende a estar de perto com o sucesso da gestão.

Os melhores gestores tendem a mostrar elevada necessidade de poder e baixa necessidade de afiliação.

A motivação forte pelo poder poderá ser a causa do sucesso organizacional. (BILHIM, 1996, p. 265)

2- Motivação na Carreira Docente

" Se é verdade que um grande número de professores manifesta cada vez mais sinais de mal- estar, isso não significa que não existam muitos outros satisfeitos com a sua profissão, que é para eles fonte de prazer e de realização pessoal. Há ainda muitos professores felizes, os quais aliás, parecem ser mais do que a volumosa literatura sobre mal- estar docente nos pode levar a pensar". (MACHADO, 1996, p. 56)

A motivação docente manifesta-se através de sentimentos de cumplicidade e adesão livre e espontânea às grandes finalidades da causa educativa e em atitudes de envolvimento e empenhamento no exercício da actividade profissional (GUERREIRO, 2000,p. 33).

As motivações e o interesse pela docência variam ao longo dos tempos, no mesmo indivíduo em função das expectativas pedagógicas e das mudanças que mesmo sendo externas à própria profissão a influenciam. Por vezes as motivações intrínsecas dão lugar às extrínsecas e vice-versa.

Assim, as motivações são contingentes e dependem tanto do interesse pessoal, como da realidade objectiva da profissão. (MALTA, 1999, p. 20)

A motivação do professor no trabalho é um processo sujeito a mudanças resultantes de alterações na relação do professor consigo próprio e o seu contexto de trabalho, a sua satisfação implicação e gosto pela tarefa depende do estado emocional positivo, isto é, a atitude positiva que manifesta experiência de acordo com as circunstâncias de trabalho que encontra. Desta forma o contexto de trabalho e o seu equilíbrio emocional podem ser consequência ou causa da sua motivação (GUERREIRO, 2000 p.32- 35).

É o tipo de relação que o professor estabelece com a situação de ensino que faz nascer ou suprimir a sua motivação enquanto profissional de docência.

A motivação para a docência está relacionada com a representação que se faz dessa mesma profissão e a representação que cada um tem de si próprio. As funções selectivas do indivíduo estão primeiramente relacionadas com as questões pessoais inerentes às suas concepções de vida, de sociedade e enraizadas na sua história pessoal, suas vivências e percurso escolar. As situações adquiridas através das suas vivências escolares podem determinar a atracção ou rejeição pela profissão docente, o seu projecto vocacional não pode apenas centrar-se no conhecimento que o indivíduo tem da profissão, mas sim numa perspectiva das vivências do professor enquanto aluno, esta permite a construção de uma imagem através do olhar do aluno, mas numa experiência vivencial de professor enquanto aluno. Esta visão constituída a partir do olhar do aluno, deixa de fora a complexidade do mundo real.

Por vezes, a motivação é geradora de mal-estar porque não tem por trás de si uma imagem suficientemente clara da profissão e porque perante a idealização projectada pela imagem da profissão não corresponde à realidade.

Daí ser importante que a formação contribua para uma correcta avaliação da escolha profissional e ajude os futuros professores a antecipar o isolamento e a falta de recompensas intrínsecas (MACHADO, 1996, p. 42).

A motivação para escolher a profissão está, assim, em relação com as representações que o indivíduo tem da profissão e de si próprio.

O motivo da escolha da profissão é sem dúvida, um dos aspectos principais para aferir as expectativas que existem sobre a profissão, permitindo perceber qual a imagem representativa que o docente tem da profissão e qual foi o motor impulsionador para o seu exercício: uma questão de realização pessoal e vocação, a inexistência de alternativa, ou por um mero acaso.

Enveredar pela profissão docente apresenta-se à partida como uma questão fácil, na medida em que não é exigida uma formação específica, esta adquire-se posteriormente com a profissionalização, facto que não acontece em mais nenhuma profissão. Ser professor é em muitos casos um recurso e não uma escolha intencional. Quantos professores têm como formação inicial as engenharias, as biológicas, filosofias, desporto, etc... e vão dar ao ramo educacional por acaso, ou por não terem outras saídas profissionais, ou por se apresentar o recurso existente para um jovem recém-licenciado.

Como refere Huberman (cit. por MACHADO, 1996, p.43) as motivações para o ensino podem agrupar-se em três tipos:

Motivações Activas- aquelas que dependem dos factores intrínsecos, motivações pessoais do indivíduo.

Motivações materiais- aquelas que estão relacionadas com os aspectos extrínsecos como salários, segurança profissional

Motivações passivas- aquelas que são fruto de motivos circunstanciais, não haver outras alternativas.

Nas situações em que predominam as motivações activas, tem-se uma indicação que aparenta anunciar uma perspectiva harmoniosa e um elevado grau de motivação profissional. Por outro lado, quando se percebem o predomínio das motivações materiais e passivas, estas indicam a presença de baixos níveis de realização o que poderá levar a problemas futuros, propiciando frustrações.

Se em alguns casos a escolha da profissão não surgiu por uma vocação interior ou por aspectos de realização pessoal, noutros e em posição inversa, o facto de ser uma actividade pessoal pressupõe grande implicação e faz com que se possam favorecer as questões de saúde mental do docente, na medida em que, permite uma auto-realização e um esforço contínuo de aperfeiçoamento, ligado ao prazer de ensinar, surgindo como factor de transmissão de um saber, o ter poder sobre os alunos (referido pela teoria da motivação de McClelland), o prazer de seduzir e agradar, a imagem de si próprio, uma turma que ouve e tem sucesso na aprendizagem, dá ao professor a possibilidade de estabelecer relações afectivas gratificantes, e parece ser essencialmente pela possibilidade de diversidade de relações interpessoais, ser uma fonte de realização pessoal, uma vez que permite a busca de satisfação através da interacção estabelecida com os alunos (MACHADO, 1996, p. 56).

As boas relações afectivas estabelecidas com os alunos, o facto de se perceberem a si próprios como bons professores, e o sentimento de serem reconhecidos profissionalmente são fontes de satisfação para o professor.

Um outro factor importante para a satisfação profissional parece vir do acordo entre o que se faz e o que deseja fazer.

Factores como a motivação, o nível que se lecciona, a área disciplinar em que se trabalha, ou a vida pessoal do professor parecem influenciar o grau de satisfação profissional.

As teorias da motivação tentam explicar e prever determinados factores do comportamento individual ou de grupos, ou seja, perceber quais são as razões que originam certos comportamentos, tornando-os predominantes.

Para se proceder a um estudo sobre motivações é necessário considerar a interacção entre o indivíduo e o ambiente, no qual este se encontra inserido, para permitir compreender o porquê de determinado comportamento e não a manifestação de outro, como é referido na Teoria da Aprendizagem Social de Rotter.

As teorias da motivação existentes diferenciam-se entre si, sobretudo no que respeita à importância relativa dada aos factores intrínsecos e extrínsecos de reforço ou de punição e à interacção entre todos os factores.

Quando motivados, os modelos de qualidade profissional podem surgir do interior ou do exterior da profissão docente. A predominância de uma participação bastante activa nas actividades profissionais, aparece quase sempre associada a uma maturidade e capacidade de auto-regulação do sujeito, como refere Nuttin na sua Teoria.

Pelo contrário um processo realizado sem participação activa, significa uma forte desvalorização da sua profissionalidade e conseqüentemente uma baixa motivação para a profissão. Como refere Huberman, (cit. por Jesus, 2000) existem uma série de fases comuns pelas quais todos os professores passam, os melhores e os piores momentos do ciclo profissional, bem como, a influência dos acontecimentos da vida pessoal sobre a vida profissional. Concluindo-se assim que existem diversas constantes ou “itinerários tipo” que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores, pois denominam as suas experiências e percursos de forma idêntica.

As cinco fases dos “itinerários tipo” da carreira docente são as seguintes:

Fase1- A Exploração, ou seja aquele que se refere à fase inicial da carreira, normalmente referente aos dois ou três primeiros anos de serviço. É nesta etapa que o professor vivencia papéis e avalia a sua competência profissional, podendo daí advir três “configurações motivacionais”: a “sobrevivência”, se o confronto com a realidade escolar for resultado de situações problemáticas e adversas às suas expectativas, quer pela ocorrência de fracassos no processo de ensino

aprendizagem; “ descoberta”, se for experimentado sucesso, entusiasmo e satisfação com novas experiências;

“indiferença”, se o professor escolheu a profissão docente por falta outras alternativas profissionais.

Fase 2- Estabilização, esta normalmente ocorre entre os quatro e os seis anos de serviço, significa o compromisso definitivo com a profissão escolhida, o auto-afirmar a sua identidade profissional, rejeitando a sugestão de outras alternativas. Esta fase tem por norma, associados sentimentos de: competência segurança profissional, uma vez que, ocorre uma relativização dos insucessos, não se sentindo o professor responsável por tudo o que ocorre na sala de aula, que revela uma maturação e um estilo pessoal de ensino.

Fase 3- Dinamismo, situa-se entre os sete os vinte e cinco anos de serviço, na qual o professor salienta as suas qualidades profissionais, adoptando um estilo pessoal no processo de ensino-aprendizagem, ambicionando ser reconhecido pelo seu prestígio. Por outro lado, por oposição a esta diversificação, inovação e implicação, o pôr-se em questão, quando apresenta inibição e rotina.

Fase 4- Conservadorismo, ocorre entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de serviço, este poderá surgir associado a uma rigidez e lamentações, sobretudo no que concerne aos alunos, e às questões de política educativa. Por outro lado, e de forma antagónica pode surgir o afastamento afectivo relativamente aos alunos e às actividades escolares, afecto à serenidade e auto-aceitação. O investimento profissional diminui sobretudo porque os professores sentem que não têm que provar nada a ninguém.

Fase 5- Desinvestimento, esta é a última fase, situa-se entre os trinta e cinco e quarenta anos de serviço, e é pautada pelo cansaço e desgaste, resulta de um balanço do passado profissional, o qual pode ser sereno, quando o professor não se lamenta, vivendo-a com plenitude e integridade, embora por vezes transfira os seus interesses para fora da escola, ou “ amargo” , se a retrospectiva profissional é feita com desilusão e frustração por não se ter conseguido concretizar algumas ambições profissionais e já ser tarde para o fazer.

Citando António Nóvoa (1991, p.66):

"A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e age nas diversas facetas da sua vida"

São vários os autores que consideram que, com o passar dos anos, os professores diminuem a entrega e envolvimento profissional, acusando os efeitos negativos do seu clima de trabalho, verificando-se que 40% dos professores gostam menos da profissão docente do que quando iniciaram a carreira. As limitações nas condições de trabalho e o baixo nível remuneratório levam muitos professores a investirem e expandirem as suas necessidades em actividades fora da escola, profissionais, comunitárias ou familiares, empenhando-se o mínimo possível na profissão docente. (JESUS, 2000, p. 293)

De acordo com Mc Laughlin (cit. por Machado, 1996, p.57) as escolas que parecem promover a motivação e a satisfação profissional dos professores são aquelas que têm suficientes recursos, promovem a interacção entre os colegas, havendo verdadeiro trabalho em equipa, nas quais as dificuldades de cada um são assumidas por todos, em vez de serem encaradas como fracassos individuais, encorajam os professores a reflectir sobre a sua prática e a modificá-la, apoiando as tentativas de inovação (teoria de Bandura e Rotter).

"É difícil desenhar o perfil profissional do professor feliz. É um pouco como fazer uma fotografia colorida a partir do negativo, que é o professor desanimado." Nóvoa, 1991

A identidade profissional do docente pressupõe a relação entre o social e o pessoal, passando por isso pela construção de uma identidade feita na contínua interacção com os diferentes espaços que englobam a multiplicidade de quadros físicos e sociais envolventes.

Os professores mais felizes são aqueles que investem mais na sua profissão. E isso é indispensável porque embora torne o sujeito mais vulnerável às tensões próprias do seu trabalho, é o que permite a verdadeira relação educativa, tornando a profissão uma fonte de satisfação para muitos professores.

É uma ambivalência da implicação pessoal, que pode ser a possibilidade de encontrar uma auto-realização pessoal, mas que simultaneamente, é a porta aberta para a tensão e o mal-estar. É o duplo rosto da função docente, geradora de tensão, causa de frustração, mas também, fonte de satisfação e de auto-realização para muitos.

A motivação na carreira docente é um aspecto complexo que implica uma ambivalência de factores, deverá ser estudado de acordo com o momento histórico que se estuda e o contexto concreto da realidade social que a época atravessa, tendo em conta o conhecimento escolar que o pretende legitimar. Para se poder legitimar o estudo das questões que influem o professorado e de acordo com Nóvoa (1991, p. 64) deverá ter-se em conta três tipos de contexto:

O *contexto propriamente pedagógico*, aquele que engloba as práticas quotidianas da classe, a vulgarmente denominada como prática docente.

O *contexto profissional dos professores*, isto é, o modelo de comportamento profissional, as ideologias dos professores, por exemplo numa mesma escola podem haver vários sub-grupos com ideologias e conhecimentos diferentes, ou poderá todo um colectivo da mesma ter como base as mesmas ideologias promovendo um colectivo profissional coeso.

E por outro lado, o *contexto Sociocultural* que gera valores e conteúdos importantes.

Ao investigar-se a motivação docente, torna-se iminente compreender-se:

- 1- limites no processo de informação humana
- 2- lógicas socialização profissional
- 3- contexto organizativo

Os professores enquanto actores da cena educativa reflectem a cultura, o estado de espírito e os contextos a que pertencem.

Como refere António Nóvoa, (1991, p.85):

"...o próprio professor, graças à sua contribuição pessoal, tal como o artista dá sentido à sua obra no processo de criação."

Os factores que configuram a posição dos professores como grupo social são complexos e variados. O estatuto social do professor pode depender ainda das suas habilitações do sexo e da sua idade. São pois, uma porção de variáveis que determinam o estatuto social do maior grupo profissional do país, os professores.

Factores que condicionam a acção dos docentes, factores organizacionais, que afectam directamente o professor na sua prática de ensino, e outro relativo a factores mais genéricos, de natureza social, que o afectam indirectamente pelos condicionalismos que criam o contexto de ensino. (ROQUE, 2003,p.67)

Através dos factores organizacionais é perceptível a existência de sobrecarga de trabalho a que o professor é sujeito, a qual é função discrepância existente entre múltiplas exigências que lhe são feitas no terreno, como: controlar a indisciplina dos alunos, atender aos pais ou fazer trabalho administrativo, e, a falta de recursos, materiais, institucionais e de tempo que dispõe.

Relativamente aos sociais, verifica-se a desvalorização do estatuto e da imagem social do professor, a massificação do sistema de ensino, as alterações a nível dos valores sociais e pela concorrência de outras fontes de informação muitíssimo mais poderosas e atractivas como a tv e mass media; nos papéis atribuídos ao docente, nomeadamente na transferência de funções educativas da família para a escola; nos objectivos e competências pedagógicas que devem orientar o seu trabalho e que têm vindo a ser reconceptualizados numa perspectiva de dinamização da aprendizagem e de facilitação do desenvolvimento global dos alunos; e nas atitudes que a sociedade lhe reserva, apontando-o geralmente como bode expiatório para as deficiências do sistema educativo e negando-lhes a participação na tomada de decisões que condicionam as suas funções bem como as formas de treino e suporte adequadas. (NÓVOA, 1991, p. 62)

As conceptualizações de competências tendem a explicar como nos vemos a nós próprios como indivíduos competentes, quer a nível afectivo, quer motivacional, comportamental e cognitivo. As respostas auto-avaliativas do comportamento provocam reacções emotivas que influenciam a motivação do indivíduo para tomar uma determinada atitude

As emoções ganharam uma importância significativa envolvem não apenas sentimentos mas também processos de iniciação, manutenção e terminação de relações entre o indivíduo e o meio (ROQUE, 2003, p. 63)

Deste modo, os sentimentos de satisfação e de prazer resultantes de uma actuação bem sucedida podem ser considerados como um catalizador quando realizamos uma tarefa importante com sucesso encaramos o nosso comportamento e como eficaz e consideramo-nos competentes. Sentimentos positivos associados contribuem por sua vez para a motivação. Assim somos induzidos a repetir o nosso comportamento bem sucedido para obtermos o mesmo resultado emotivo. Para que os comportamentos produzam efeito no auto conceito de competência, a tarefa deve ser relevante para os objectivos do indivíduo e suficientemente importante para gerar interesse.

De um modo global as variáveis pessoais, escolares e sociais podem influenciar a maneira como os professores se vêm a si próprios a nível pessoal e profissional, o seu autoconceito que, por sua vez, apresenta efeitos significativos, no envolvimento dos professores, na promoção dos alunos, na competência dos professores para lidar com a indisciplina. Portanto um autoconceito positivo estará associado a uma maior motivação poder-se-à considerar que um autoconceito elevado corresponde a um maior desenvolvimento profissional dos professores.

As conceptualizações de “ competência” tendem a explicar como nos vemos a nós próprios como indivíduos competentes, quer a nível afectivo, quer motivacional, comportamental e cognitivo. As respostas auto-avaliativas ao comportamento provocam reacções emotivas que afectam a motivação do indivíduo para um determinado comportamento.

A percepção que os professores têm de si próprios a nível pessoal e profissional contribuem para o modo como actuam e se desenvolvem no seu dia a dia na escola.

O autoconceito dos professores resulta de um processo de interacção com o meio através da experiência de cada um. A sua formação influencia o autoconceito

peçoal e profissional, o professor, enquanto peçoal, tem como base da sua actividade, o seu ambiente peçoal em inter-relação contínua com o profissional. A capacidade dos professores se ajustarem, a cada situa o, às expectativas que percebem daqueles com quem se relacionam, a tentativa de serem o que a profissão exige, a preocupa o com a imagem social da profissão, e o desempenho de papéis valorizados pelos diferentes elementos da comunidade educativa implicam uma valida o contínua do eu profissional.

O autoconceito profissional dos professores está ligado a diversas facetas, as rela es com todos os elementos que constituem a comunidade educativa e com a sociedade em geral, elementos estes fundamentais para a constru o do autoconceito profissional e para o exercício da profissão.

Os sentimentos de satisfa o e prazer resultantes de uma actua o bem sucedida podem ser considerados como um catalizador emotivo que promove o autoconceito de competência. Quando se promove uma actividade importante com sucesso sente-se o comportamento como eficaz e sente-se a competência. Associando-se os pensamentos positivos contribui-se para a motiva o, o que induz-se a repeti o do comportamento bem sucedido para se obter o mesmo resultado emotivo.

Os comportamentos para produzirem um efeito no autoconceito de competência, têm que ser resultado de actividades relevantes e interessante de acordo com o objectivo do indivíduo. (ROQUE, 2003 p.64)

A avalia o do desempenho influencia o tipo de emo o que se sente. Se a aprecia o   positiva experencia-se uma emo o com relevância positiva, se as aprecia es são negativas experenciam-se emo es negativas.

O reforço social dos outros, quando efectuado de forma significativa também pode influenciar a natureza e a força das respostas

3 - A Influência da Inteligência Emocional na Motivação de Professores

*"...o professor, graças à sua contribuição pessoal,
tal como o artista dá sentido à sua obra no processo de criação". (NÓVOA, 1991, p.85)*

Independentemente de tudo o que se possa dizer acerca da motivação de professores, a verdade é que as exigências efectuadas actualmente à classe docente mudaram muito nos últimos anos. Sabe-se que o professor de hoje não tem o mesmo papel social que há 30 anos atrás. Embora a escolarização seja uma invenção antiga, as suas formas contemporâneas e a sua massificação foram construídas e estabelecidas no âmbito de condições sociais bastante específicas.

Actualmente o papel do professor expande-se assume novos problemas e requisitos, mas o papel antigo não desapareceu completamente. As inovações multiplicaram-se, à medida que a mudança acelerou, criaram-se sentimentos de sobrecarga entre professores, cada vez mais as mudanças e os prazos limite para a sua implementação são impostos de forma autocrática, gerando o colapso das incertezas morais, as antigas missões e desígnios começaram a desagregar-se

Os métodos e estratégias utilizadas pelos professores, assim como, a base de conhecimento que o justifica, são constantemente criticados, à medida que as certezas científicas perdem a sua credibilidade. (Hargreaves, 1998, p.131)

Entende-se então que o papel do professor tem de ir muito além da perspectiva do ensino tradicional, na qual a sua função era limitada às questões de transmissão de conhecimentos, as questões de relacionamento com os pais e com os alunos não levantavam qualquer tipo de problemas, os valores morais, as questões de cidadania e o respeito pela imagem do professor eram factores que não tinham necessidade de se abordarem.

Hoje não se pede ao professor que tenha somente um bom QI (Quociente de Inteligência), pois o ter uma boa memória, ou ser uma “Enciclopédia Ambulante” não responde às necessidades actuais dos alunos, nem do Sistema Político – Social que o país atravessa. Citando António Nóvoa (1991,p.100):

“ ... o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.”

A inteligência emocional é um conceito recente que concilia as questões de inteligência com as questões emocionais, Goleman (1997) descreve a existência de duas mentes: a mente racional e a mente emocional, uma que pensa e outra que sente, sendo como a “ a chave” e a “ fechadura”, uma não pode actuar sem outra as duas encaixam-se e completam-se e interagem fazendo funcionar a vida mental.

como refere Sophie Martineaud,(2002, p.8):

“...o QI intervém somente em 20% nos factores que determinam o sucesso. Os restantes 80% estão ligados a outros factores que incluem aquilo a que pode chamar-se a inteligência emocional.

A distinção entre emocional e racional é muitas vezes referida através da expressão popular de “ pensar com o coração” e “pensar com a cabeça ou razão”. Quanto mais intenso é o sentimento, mais dominante se torna a mente emocional e mais ineficaz a racional.

Os sentimentos são imprescindíveis para o pensamento, bem como, o pensamento para os sentimentos, o difícil é manter o equilíbrio entre esta dicotomia, é aí que entra a inteligência emocional.

Como refere Daniel Goleman p.

“...a inteligência emocional: é a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito de frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; regular o seu

próprio estado de espírito e impedir o desânimo subjogue a faculdade de pensar; de sentir empatia e ter esperança.”

Cada vez mais o sucesso depende de outros factores além da inteligência e espírito de trabalho. As relações interpessoais, a capacidade de trabalho em grupo, a capacidade de ouvir a nossa consciência tornaram-se fundamentais num mundo cada vez mais ligado por redes e em que cada vez mais o trabalho é tarefa de equipa. Para ter sucesso, além de inteligência “intelectual” é necessário também ter inteligência emocional.

A essência da inteligência emocional é a autoconsciência, ou seja, o reconhecimento de um sentimento enquanto ele decorre.

O objectivo é o equilíbrio e não a supressão dos sentimentos. Cada um dos sentimentos tem o seu valor e significado. Saber controlar as emoções é a chave para o bem-estar emocional. Existem sentimentos que desequilibram emocionalmente as pessoas, como a raiva, a ansiedade ou a melancolia, estes podem ser combatidos de várias formas: contrariar os pensamentos que alimentam os sentimentos maus por pensamentos optimistas, acreditar nas suas capacidades pessoais e esquematizando a forma como vai gerir o tempo, a praticar exercício físico, jogos, etc, ou criar um pequeno trunfo, que ajudam a eliminar a melancolia.

É muito importante que as pessoas se sintam motivadas. Quanto mais persistentes forem maior será a capacidade e potencialidade para atingir determinados objectivos. Segundo Sophie Martineaud (2002, p, 56)

“... As pessoas que possuem aptidões emocionais bem desenvolvidas são também, de um modo geral, as que se revelam mais satisfeitas e eficazes nas suas vidas, dominando os hábitos de espírito que estão na base da sua própria produtividade.”

O controle emocional permite adiar a recompensa e dominar a impulsividade subjacente a qualquer realização. Uma fonte de optimismo e persistência pode

muito bem ser um comportamento inato, no entanto pode também ser adquirido pela experiência. Seja qual for a sua origem está-lhe subjacente a ideia de auto-eficácia, a convicção que se domina os acontecimentos da própria vida e se é capaz de vencer desafios, reforça o sentimento de auto-eficácia.

A empatia, habilidade de reconhecer o que os outros sentem, desempenha um papel fundamental numa vasta gama de áreas da vida. Nasce da auto-consciência.

Uma vez que a comunicação é 90% não verbal, devemos estar particularmente atentos a estas pois é extremamente reveladora dos sentimentos do seu emissor. As pessoas empáticas são mais sensíveis a esses sinais que indicam aquilo de que os outros necessitam e tornam-se aptas para profissões que envolvam contacto e negociações com outras pessoas, tais como a gestão.

Os professores que apresentam elevados índices de motivação na profissão, apresentam a capacidade de se auto-regularem conseguindo manter o equilíbrio entre as questões racionais e emocionais, utilizam racionalmente as suas emoções conseguindo estabelecer uma simbiose entre realização pessoal e contexto de trabalho.

A arte de nos relacionarmos com os outros é também uma aptidão de gerir emoções dos outros, que está na base da popularidade, da liderança e da eficácia interpessoal. Gerir as emoções dos outros requer a maturação de duas habilidades emocionais: auto controlo e empatia.

Além da inteligência emocional deve também existir e desenvolver-se a inteligência interpessoal. Segundo Goleman (2003) há quatro componentes da inteligência interpessoal: organizar grupos, negociar soluções, relacionamento pessoal e análise social.

O professor que utiliza a sua inteligência emocional é:

1- AUTOCONSCIENTE (Tem conhecimento de si próprio, reconhece um sentimento quando ele ocorre)

2- GESTOR DO SEU HUMOR (Controla e gere as suas emoções, diminui os sentimentos de angústia, de depressão, de ansiedade)

3- CONTROLA O IMPULSO (Sabe adiar a recompensa)

4- EMPÁTICO (Consegue colocar-se no lugar do outro, é benevolente)

A Inteligência Emocional tem como objectivo principal dotar os indivíduos de técnicas que visam desenvolver aptidões e competências emocionais básicas para um bom relacionamento intra pessoal, em contextos sistémicos.

4 - A Influência das Condições de Trabalho na Motivação de Professores

As condições de trabalho dos professores e os constrangimentos institucionais, são factores condicionantes na motivação dos professores.

Sabe-se que os condicionalismos ambientais e físicos do contexto de trabalho são aspectos fundamentais no grau de rentabilidade de qualquer profissional, bem como a existência de recursos ou “matérias primas” para se poder produzir um trabalho qualificado. António Nóvoa(1991, p. 106):

“A massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas.”

As condições de trabalho podem ser classificadas em quatro categorias:

- 1- Condições ambientais
- 2- Condições temporais
- 3- Condições de exigência e esforço de trabalho
- 4- Condições Sociais e organizacionais

As condições ambientais, como o próprio nome indica implica os aspectos físicos, espaço-geográficos e ergonómicos, ou seja, todos aqueles aspectos que fomentam a agradabilidade e conforto dos espaços, desde a decoração, a temperatura, a luminosidade, a higiene, à facilitação da tarefa como as condições de segurança, a existência de equipamentos de trabalho e a localização do edifício.

Os aspectos que costumam ser mais valorizados são: a proximidade do domicílio, a sua localização, o grau de limpeza, equipamentos e materiais adequados ao desempenho da tarefa.

A estrutura física das escolas podem condicionar a interacção entre colegas, está provado que a abertura de espaços favorecem a comunicação, a acessibilidade, a produtividade e conseqüentemente aumentam a satisfação no trabalho. (SECO, 2002, p. 71-72)

Relativamente às condições temporais de trabalho estas prendem-se com o esforço físico e mental envolvidos na prática da actividade profissional. Sabe-se que a produtividade que o investimento físico pode ser medido objectivamente através da fadiga, no entanto o mesmo já não acontece o mesmo a nível do cansaço mental. A execução simultânea de actividades que implicam um elevado nível de atenção e esforço perceptivo, são consideradas mentalmente fatigantes. Os seus sintomas são normalmente expressos através de aborrecimento, cansaço e alterações de humor.

A resistência das pessoas à fadiga física e mental diverge de pessoa para pessoa.

A profissão docente é considerada pela OIT como profissão de risco, referindo que estes profissionais correm risco de esgotamento físico ou mental devido às actuais condições de trabalho, o estarem expostos prolongadamente a condições negativas e stressantes, a implicação de um grande desgaste físico e mental que surgem de factores como: turmas grandes, crianças com ritmos de aprendizagem divergentes, problemas de comportamento, falta de condições físicas, horários prolongados, desvalorizações vindas dos Encarregados de Educação e colegas de trabalho, violência e pressão para cumprir currículos, etc. (SECO, 2002, p. 72)

As condições sociais da escola abrangem uma grande diversidade de variáveis, desde o clima organizacional da escola às relações inter-pessoais, ao grau de participação dos professores nas decisões tomadas na escola, à recepção de informação e sua circulação até às expectativas sociais sobre o trabalho.

refere no seu estudo que os professores mais novos salientam a desadequação do número de alunos para as dimensões da escola, enquanto que os mais velhos referem a insuficiência de espaços e a desadequação do equipamento. (SECO, 2002, p.74)

“...um professor, inicialmente motivado, possa desanimar e desistir da tentativa de desenvolver um ensino de qualidade...o aumento das responsabilidades dos professores não se tem feito acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência.”

É necessário criar-se um ambiente agradável de trabalho, para isso, seria imprescindível haver um reajustamento do número de alunos por turma, bem como, equipar as escolas com material pedagógico adequado e a reorganização das horas de trabalho do professor, pois sabe-se que além da soma de horas lectivas em exercício directo, os mesmos têm que ter tempo para a preparação de aulas, correcção de exercícios, actividades de formação e investigação, horas para reuniões e atendimento aos pais dos alunos.

Como refere Graça Seco (2002, p.74):

“Os que gostam do seu trabalho tenderão a perspectivar o horário de trabalho exactamente em sentido inverso ao dos que não gostam. Os que apreciam o que fazem sentem que as horas não chegam para realizarem tudo o que pretendem; os que não gostam tentam despachar o seu trabalho para que lhes reste mais tempo para fazerem o que gostam”

As condições de trabalho é uma questão complexa que envolve as relações de trabalho, a organização do trabalho, o ambiente económico- financeiro, as metas e objectivos da escola, os interesses e desejos dos professores, entendidos singular e colectivamente.

Para poder existir motivação e satisfação na profissão é necessário existirem momentos de discussão e avaliação, a fim de aferir as insatisfações dos docentes e as suas necessidades, para que se possam gerar modificações nas políticas organizativas do trabalho, efectivando-se negociações que promovam uma

arquitectura social no sentido de suprimir as angustias e ansiedades dos profissionais.

A existência ou inexistência de equipamentos e recursos necessários ao bom desenvolvimento é um aspecto que é difícil de avaliar, uma vez que, os professores têm personalidades diferentes, histórias de vida e perfis profissionais diferentes, o que é necessário para um, pode não ser para outro.

A propósito da questão da existência de recursos nas escolas Canário in “organizações escolares em análise” (1992) refere o estudo conduzido por Jencks no qual compara duas escolas diferentes que dispõem de recursos iguais, e obteve resultados inversos, ou seja numa escola os professores sentem-se satisfeitos com os recursos que têm e notam bons resultados escolares nos seus alunos. Por outro lado, na outra escola que tem exactamente os mesmos recursos, os professores revelam insatisfação e resultados menos bons nos seus alunos.

Assim conclui que não há nenhuma relação quantificável entre os recursos e a política de uma escola. Esta questão permitiu pôr em causa a explicação mais comum e generalizável da insuficiência de recursos, referindo (Nóvoa,1992, p.171):

“ Há centros “activos” ou “sonolentos”, “atractivos” ou “repulsivos”, mas a abundância dos meios não é uma condição suficiente para obter eficácia”.

O que está em causa é o todo, os recursos são mobilizados pelos actores sociais e traduzidos em acção educativa. É preciso existirem vontades, as vontades levam aos meios.

CAPÍTULO II- O CONTEXTO DE TRABALHO

CAPÍTULO 2- O Contexto de Trabalho

Para além da motivação que funciona como indutor do seu comportamento, cada professor é, naturalmente influenciado pelo seu ambiente de trabalho.

Por este motivo, no presente capítulo fazer-se-à referência a três aspectos que integram essa noção: o clima de escola, as relações interpessoais e a liderança.

1- Clima de Escola e sua Influência no Exercício da Docência

O professor é uma individualidade com uma personalidade com um sistema de valores e objectivos muito próprio; desta forma, o professor influencia a escola e a escola influencia o professor. A forma como este processo ocorre depende de diversos factores que caracterizam a escola e a sua dinâmica organizativa.

A escola funciona como uma organização, a organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o clima de escola. Deste modo, clima de escola depende do sentido que se dá às interacções, este factor está directamente relacionado com as imagens que cada um tiver da organização e dos elementos que nela participam. O modo como as pessoas se situam – investindo ou desinvestindo, participando ou não contribuindo para um clima de escola favorável ou desfavorável à prossecução dos seus objectivos.

Desta forma, para se poder o clima psico- social da escola e a sua influência sobre a população docente, torna-se fulcral analisar três aspectos:

- 1- O comportamento do órgão de gestão e o seu modo de autoridade perante os professores.
- 2- As relações pessoais entre colegas, o espírito de camaradagem, de equipa e de cooperação que existe no grupo.
- 3- O sentimento dos professores com o seu ambiente de trabalho, a escola e sua estrutura física.

Quando há motivação há modificações típicas no comportamento e a pessoa torna-se mais dinâmica, mais activa, sendo capaz de sustentar uma actividade de forma mais persistente.

1.1- Teorias organizacionais e a Escola

Através do seu modelo organizativo a escola orienta-se através do seu modelo organizativo, a escola estrutura-se de uma dada forma discriminando responsabilidades hierárquicas e funcionais, de acordo com um dado quadro normativo, de modo a poder atingir os seus objectivos.

A organização escolar é conduzida pelos órgãos de gestão a forma como estes a conduzem influencia a actividade profissional do professor.

É necessário compreender o modelo organizativo da escola para poder compreender como é que estes influenciam a actividade docente, deste modo prossegue-se a abordagem de algumas teorias organizativas.

A teoria da Burocracia, é uma teoria de normatização da acção, isto é, toda a actividade é regida por orientações escritas e precisas que são previamente definidas.

Existe uma hierarquia de autoridade e de funções com clara distribuição de competências, o que produz uma impessoalidade nas relações. Nota-se uma distinção entre administração e propriedade, os funcionários são seleccionados por concurso ou por habilitações, só devendo obediência aos deveres objectivos da sua função.

O modelo burocrático apresenta algumas vantagens, visto que advém de um processo racional e preciso o que faz permanecer a disciplina, o rigor e a confiança que inspira, uma vez que, o seu carácter de previsibilidade tanto para o detentor do poder como para os interessados possibilita aplicar todas as tarefas com um grau de perfeição que permite eficácia na técnica, precisão, rapidez, controlo, continuidade, discrição e rentabilidade (TEIXEIRA, 2002, p. 13).

Mas por outro lado apresenta desvantagens na medida em que, gera a rotina e esta é inibidora de atitudes tendentes a dar resposta a novos problemas, tem um exagerado apego a regras que tende a conduzir a uma inversão de valor entre o objectivos da organização e os meios inicialmente previstos para alcançar.

Tem regras rígidas incapazes de responder a situações imprevisíveis no momento da sua elaboração, o domínio das regras conduz a situações e formalismo e de ritualismo insuportáveis e sem sentido, que se traduzem em impessoalidade e conservadorismo.

A promoção por antiguidade gera falta de competitividade entre os membros da organização, leva a um espírito de corpo que defende mais os interesses do grupo profissional do que os interesses da própria organização.

No sentido de tornar a organização burocrática mais eficaz, no início do séc. XX, Taylor com a sua teoria da Administração Científica, procurou dividir o trabalho em tarefas simples, padronizadas e analisáveis, de modo a especializar cada trabalhador numa fase do processo. Este modelo de organização de trabalho, que se revela de eficácia em muitos tipos de trabalho (Dois exemplos ilustram esta eficácia: a criação da linha de montagem na indústria automóvel e a padronização de procedimentos nos actos cirúrgicos.) tinha como efeito frequente um acréscimo do stress dos trabalhadores, tratados como meras peças do processo produtivo. Uma consequência disto era a redução dos níveis de motivação e a baixa de rendimento e eficiência. Tal facto foi explicitado claramente por Elton Mayo que na sua teoria das Relações Humanas refere que o trabalhador devia ser visto como pessoa e não como mero produtor de tarefas, uma vez que, o nível de produção depende da satisfação do pessoal, este resulta da sua integração social na empresa e consequentemente o enriquecimento do posto de trabalho.

De acordo com esta teoria o trabalhador actua mais por necessidade de reconhecimento social do que por benefícios materiais e a administração não pode menosprezar a existência de vários sub-grupos na organização. Deste modo, dentro da organização formal existem organizações informais, coexistem vários sub-grupos, que devem ser tidos em conta. Esta ideia é transponível para as escolas através das Assembleias de Escola, uma vez que estas integram subgrupos representantes dos diversos subgrupos: Pré-escolar, 1º Ciclo, 2º ciclo, representantes das associações de pais, representantes do pessoal não docente, e uma multiplicidade de grupos informais

Os trabalhadores respondem como membros e não como indivíduos isolados, o comportamento do trabalhador não é independente do comportamento do grupo (TEIXEIRA, 2002, p. 19- 21).

Mais tarde, a Teoria da Contigência de Lawrence e Lorsch refere que não existe uma única fórmula que indique a melhor forma de administrar uma organização. Cada uma deve estabelecer um equilíbrio adequado entre os vários indivíduos e grupos em presença, os recursos que dispõem, as suas necessidades específicas e a situação concreta que integra num dado quadro de ameaças e de oportunidades.

Só através da busca deste equilíbrio precário é possível gerir adequadamente uma qualquer organização.

A teoria da contingência considera assim, a complexidade das organizações, nomeadamente as questões de diferenciação em subsistemas ou departamentos e as diferenças de atitudes e de comportamentos dos seus elementos , e reconhece que a organização não é uma ilha, é um sistema aberto que tem um dado funcionamento de acordo também com o seu contexto que deve ser tido em conta.

No mesmo sentido a Teoria z de W. Ouchi centra o seu desenvolvimento na criação de objectivos comuns, cultivando o sentido de pertença a uma comunidade organizacional, permitindo a ampla circulação de informação por todos os membros e a participação dos diferentes membros da organização na tomada de decisões (TEIXEIRA, 2002, p 12- 24).

No âmbito deste modelo, a gestão das escolas, enquanto organizações subordinadas aos interesses das pessoas, depara-se com a necessidade de tomar em consideração o seu lado humano, em aspectos tão variados como a motivação, a liderança, a comunicação e a dinâmica de grupo. Esta concepção aparece relacionada com a teoria comportamental da organização, na qual se realça a associação entre clima organizacional e os sistemas de administração, desenvolvida por Likert. Este autor , no âmbito do estudo das relações entre a direcção e o pessoal da organização, precisa que os resultados organizacionais, tais como, a produtividade, o lucro e os custos (variáveis de resultado) são

determinados, directamente pelas atitudes, motivações, percepções, comunicações e comportamentos (variáveis intervenientes) e indirectamente pelo grau de hierarquização da estrutura organizacional, a tecnologia e as estratégias (variáveis causais).

Os estilos de liderança, a motivação os padrões de interacção, o processo de estabelecimento de objectivos os padrões de comunicação, os processos de tomada de decisão, os procedimentos de controlo e os níveis de desempenho são assim, extremamente importantes.

Foi assim, decorrente de várias teorias de administração , nomeadamente da teoria das relações humanas, que o conceito de clima se evidenciou, particularmente por influência dos estudos desenvolvidos, por Kurt Lewin, acerca dos grupos e das organizações, pelas experiências na fábrica de Hawthorne, preconizadas por Elton Mayo. (PORTUGAL, 2002, p.17-18)

De acordo com KOZLOWSKI e HULTS cit. por Teixeira (2002, p. 165):

"...o clima é o « conjunto de percepções individuais do contexto organizacional, descrições que representam interpretações das características, acontecimentos e processos de organização mais salientes»."

O indivíduo é uma das chaves do sucesso da organização. Enquanto elemento base destas, é essencial captar as causas do seu comportamento, assim como, os motivos que o animam e quais as intenções que o orientam. Sabe-se que os indivíduos que integram uma organização são semelhantes quanto aos processos fisiológicos, mas não são os seus comportamentos que mais os diferenciam uns dos outros (TEIXEIRA 2002, p. 167).

O clima organizacional escolar parece, assim, resultar da percepção que os membros da organização têm acerca da estrutura, processo e produto- e que por seu turno, condicionará o respectivo comportamento individual, na perspectiva de um composto multidimensional de elementos que exercerá influência no modo como os indivíduos se comportam na situação de trabalho.

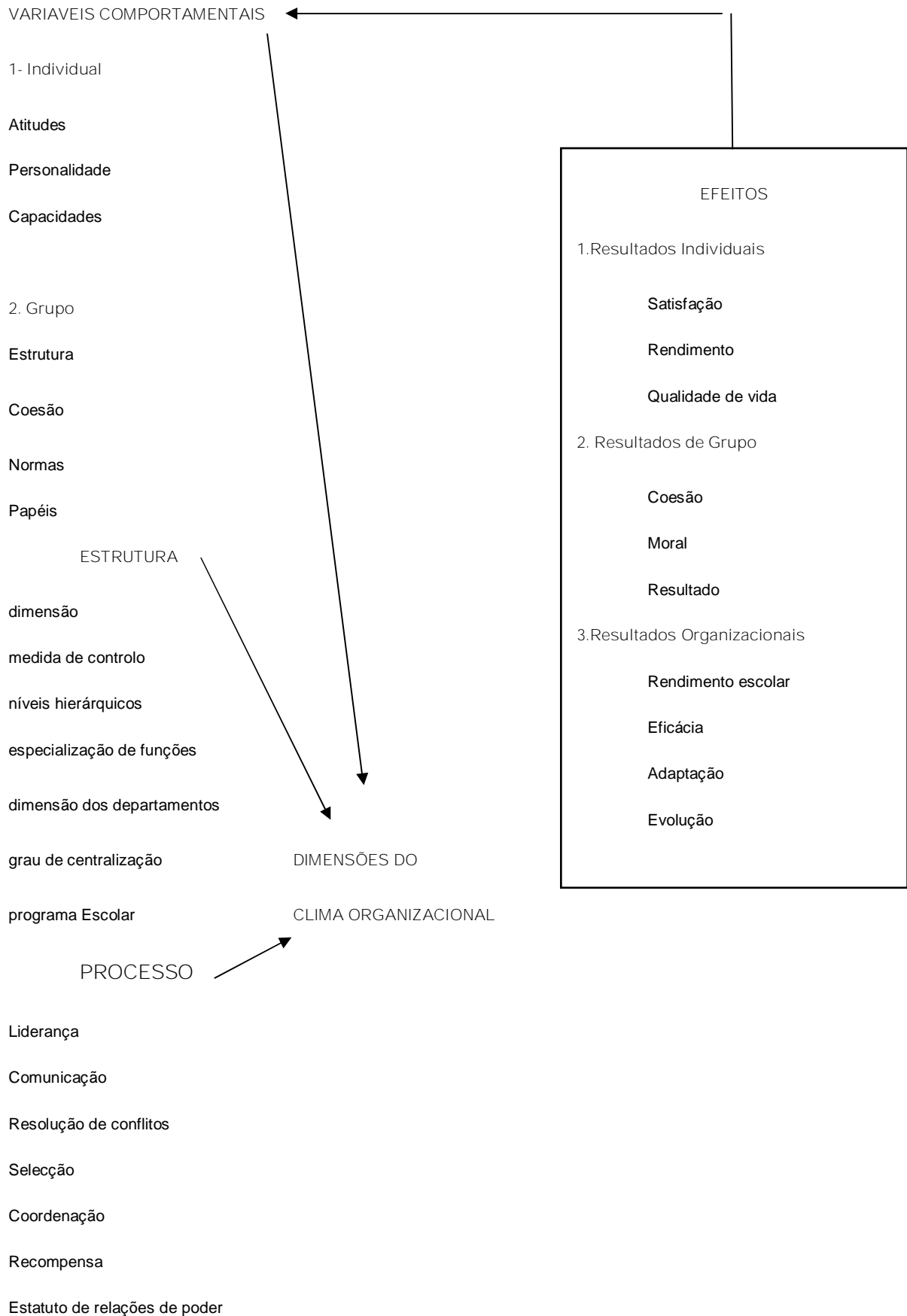
O clima faz parte de um processo cíclico que provoca efeitos, sendo necessário avaliar a estrutura (escola), o processo organizacional e as variáveis comportamentais.

A estrutura refere-se às características físicas, tais como: a dimensão, os níveis hierárquicos ou a descrição de tarefas.

O processo organizacional revela a forma como são geridos os recursos humanos, estilo de gestão, formas de comunicação e modelos de resolução de conflitos.

A variável comportamental descreve os funcionamentos individuais e do grupo, responsáveis pelo papel activo da produção do clima.

Variáveis que intervêm na composição do clima Organizacional



Fonte: in "Organizações em Análise" de António Nóvoa p. 127

O clima de uma escola é resultado do tipo de programas e processos utilizados em consonância com as condições ambientais da escola enquanto instituição. Cada escola tem o seu próprio clima.

Existem algumas características comuns que agrupadas identificam diferentes tipos de clima:

Clima aberto- situação de alto moral, de trabalho docente em equipa, com motivação e satisfeitos com o trabalho realizado. O director adopta procedimentos de consideração pelo grupo de professores.

Clima consultivo- a direcção tem confiança nos professores. Embora as políticas e decisões gerais sejam elaboradas no topo, é permitida a participação a diversos níveis da organização. A comunicação é descendente. São usadas ocasionalmente recompensas ou punições para motivar os professores. Há interacções variadas e um nível de confiança bastante elevado. Os processos de controlo são delegados de cima para baixo com a responsabilidade tanto dos escalões superiores como dos inferiores. Há um trabalho de grupo que pode parcialmente aderir ou não a objectivos da organização.

Clima autónomo- que se caracteriza pela liberdade que o director concede aos professores em relação às estruturas de interacção, com vista a melhor satisfazerem as necessidades sociais e ao melhor desempenho profissional. Outros traços deste clima respeitam ao moral elevado, ao baixo nível de impedimentos e à baixa ênfase produtiva.

Clima coercivo- a direcção não confia nos professores. A maior parte dos objectivos e decisões são elaboradas no topo da organização. As pessoas trabalham numa atmosfera de receio, de castigos, de ameaças e ocasionalmente, de recompensas. A satisfação das necessidades individuais situa-se apenas no plano da segurança.

Clima participativo- A direcção tem confiança total nos professores. O processo de tomada de decisão está disseminado por toda a organização. A comunicação faz-se de forma descendente, ascendente e horizontal. Os professores são

motivados pela sua implicação e participação na elaboração de objectivos, na melhoria de métodos de trabalho e avaliação. As relações são de confiança entre a direcção e restantes elementos. Há conjugação de esforços para atingirem os objectivos organizacionais. O controlo é exercido por todos os níveis da escala.

Clima controlado- que se caracteriza pela preocupação da produtividade em detrimento da satisfação de necessidades sociais, pelo trabalho individual, cumprimento estrito das normas, pouca sociabilidade e baixa consideração

Clima familiar- que se caracteriza pela elevada cordialidade, elevado moral, sociabilidade e consideração, baixo distanciamento e pouca ênfase produtiva

Clima paternalista- que se caracteriza pela ênfase produtiva, controlo, centralização de papéis e sociabilidade (fechado). A maior parte das decisões são tomadas no topo, mas por vezes há uma delegação de poder. As recompensas e às vezes algumas punições são utilizadas para motivar os professores. O processo de controlo no centro da hierarquia organizacional, aceita pontualmente a participação de outros níveis. É possível constituir um trabalho de grupo

Clima fechado- distanciamento, ênfase produtiva, reduzida autonomia, impessoalidade, formalização, baixo moral, consideração e sociabilidade

O clima organizacional influencia a satisfação e o rendimento dos professores, enquanto membros de uma organização, o ambiente de trabalho tem primordial importância para a realização pessoal do professor, permite a sua expansão e desenvolvimento, produzindo uma visão optimista da escola.

O aperfeiçoamento ou a formação só fazem sentido quando o participante tem a noção que os novos conhecimentos são elementos de complemento necessários para uma melhor actividade profissional.

A percepção do ambiente provoca efeitos no estado motivacional do professor, desencadeia mecanismos de ajustamento e atribui sentido a novas aquisições.

O clima de satisfação (NÓVOA, 1992, p. 121- 133)

Numa escola onde existe um clima aberto que permite a partilha de experiências e estimula a participação dos docentes, fomenta uma coesão do grupo, gera um ambiente de cordialidade e harmonia que conduz a um maior grau de implicação nas tarefas e conseqüentemente uma maior participação, pois o professor sente apoio e tenta superar as suas dificuldades, diminuindo assim as suas ansiedades e receios.

De acordo com Luc Brunet cit. por Nóvoa (1992, p. 134) as variáveis ecológicas, ou aquelas que se referem aos aspectos físicos e materiais do meio não são as mais valorizadas pelos professores. No entanto o mesmo já não se passa com as questões sociais, uma vez que referem que as boas relações entre os diferentes actores escolares favorecem o sucesso escolar e a motivação dos professores, discriminando especificamente a necessidade de haver uma boa relação entre os professores, órgãos de gestão e comunidade.

Um clima aberto potencializa o desenvolvimento do professor e induz ao sucesso educativo dos alunos, criando um ambiente de participação que origina uma maior produtividade e eficácia organizacional no meio escolar.

2- Relações Interpessoais entre Professores

A Docência é uma profissão de relação que implica uma interacção com o meio e com as pessoas.

O professor é uma pessoa, isto é, um ser aberto à relação com os outros seres pessoais e que estabelece nessa relação o sentido da sua própria vida.

A profissão docente é uma profissão que possibilita a realização pessoal e, simultaneamente pode causar frustração. Esta quando acontece, pode ter efeitos destruidores, uma vez que, quando o professor não se realiza profissionalmente, não se constrói como pessoa.

Do mundo próprio do professor faz parte, necessariamente, a escola (a escola tal como ele a vive) e esta é, assim instrumento para a construção ou destruição de si próprio.

Para se poder compreender a forma como o professor se relaciona com os diferentes actores sociais da escola será necessário compreender a bivalência de dois aspectos:

- 1- As imagens que o professor tem da escola.
- 2- O grau de implicação do professor na escola.

Após se analisar estes dois factores é necessário compreender as imagens que o professor tem, e a forma como influenciam a sua implicação na vida escolar.

Ser-se pessoa é desenvolver-se como tal, exige assumir a dimensão do sofrimento que toda a relação exige. Qualquer relação tem riscos de frustração. A

frustração pode incitar à demissão, desistência ou abandono do caminho relacional empreendido.

O “ser-para-os- outros” pode reverter para o “ser-para-si” estimulando o individualismo que se opõe à essência do ser pessoal, este aspecto normalmente predomina, quando o indivíduo é introspectivo e se sente ameaçado na sua própria segurança pelo mundo exterior, ou seja, pelos outros. Esta postura significa que a pessoa está a deixar-se vencer na luta, a tendência permanente para a despersonalização.

A pessoa é um interior e tem necessidade do exterior, a comunicação humana é condição essencial para a realização pessoal (TEIXEIRA, 2002, p. 160-162).

Manuela Teixeira,(2002, p.) refere quatro comportamentos possíveis que revelam o tipo de participação que o professor exerce na escola:

- 1- lealdade
- 2- apatia
- 3- abandono
- 4- Protesto

A lealdade é um modo de participação convergente, existe um acordo e desacordo face a diferentes circunstâncias, expressa a vontade de ir ao encontro dos objectivos da escola. São os denominados “ casados” com a escola, empenhados na realização dos planos e projectos definidos, incentivadores do trabalho em comum.

A apatia ou pragmatismo expressa-se através da ausência espiritual com presença física. Aqueles que já se demitiram, nada discutem e só levam à prática o que é estritamente obrigatório.

O abandono revela-se quando não existe participação, existe uma recusa total, traduzindo-se muitas vezes pelo desejo de sair da escola. Aqueles que procuram um destacamento, ou qualquer possibilidade de sair da escola.

O protesto é um modo de participação divergente, os seus objectivos pessoais ou as suas ideias entram em confronto com os objectivos da escola ou com o modo com ela está a ser gerida. Aqueles que discutem as normas, as novas orientações, discordam das propostas de trabalho mas... apesar de tudo se empenham no trabalho colectivo.

A postura adoptada pelo professor é um fenómeno que permite perceber a sua motivação para o trabalho, esta decorre da conjugação de posições face à cooperação e controlo social efectuado, evidenciando a forma como sente o clima organizacional da escola. (TEIXEIRA, 2002, p. 162-163.)

As trocas sociais devem ser consideradas como estratégias dos actores individuais ou colectivos, pelas quais procuram exercer o seu domínio sobre as finalidades da relação e sobre o modo de controlo da desigualdade. Podem tipificar-se em:

Trocas exclusivas- aquelas em que cada grupo só pode atingir a sua finalidade se impedir o outro de atingir a sua.

Trocas inclusivas- aquelas em que cada grupo só pode atingir as suas finalidades com a colaboração dos outros.

Trocas consensuais- aquelas em que a desigualdade é mantida por consenso.

Trocas Complementares- (consensuais e inclusivas) dão-se entre parceiros com papéis diferenciados, existindo entre os membros do grupo a solidariedade de tipo funcional, garantida por um controlo normativo

Trocas Competitivas- (consensuais e exclusivas) os membros do grupo estão em concorrência uns com os outros e a sua solidariedade é de tipo contratual, fundada sobre o interesse e garantida por um controlo normativo.

Trocas Contraditórias- (consensuais e exclusivas) os actores procuram eliminar se reciprocamente.

Trocas Conflituais- (não consensuais e inclusivas)- os actores têm um tipo de solidariedade entre os membros que procede de um movimento autocentrado de união, de uma praxis pela qual eles próprios forjam a sua unidade de conflito.

Cada um destes tipos de troca corresponde a um dos quatro tipos de participação referida.

A troca complementar corresponde à atitude de lealdade.

A troca competitiva corresponde à atitude de pragmatismo ou apatia.

A troca contraditória corresponde à atitude de abandono.

A troca conflitual corresponde à atitude de protesto.

As relações sociais são uma mistura complexa destas diversas formas de troca.

Para se compreender as relações profissionais dos docentes é necessário aferir quais são as imagens que os mesmos têm relativamente aos diferentes actores sociais com quem interagem:

- relacionamento com órgãos de gestão
- relacionamento entre professores
- relacionamento com pessoal não docente
- relacionamento com pais.
- relacionamento com a comunidade do meio envolvente.

A relação com os órgãos de gestão, depende da opinião que os professores têm relativamente ao apoio que o órgão de gestão lhe presta quando sente dificuldades, quer com os alunos, colegas de trabalho, pais, etc. Interessa também perceber se sente que as suas preocupações são ouvidas e se sente que o consultam para tomadas de decisão.

O relacionamento entre professores, poderá também ser avaliado através das suas opiniões sobre o ambiente vivido na sala de professores, ou através das reuniões de conselho escolar.

O relacionamento com o pessoal não docente resulta da sua opinião relativamente à disponibilidade manifestada pelos mesmos para o auxiliarem na tarefa educativa.

O relacionamento com pais advém das suas percepções interiorizadas através de reuniões ou contactos diários, sentindo ou não, o seu reconhecimento e ajuda no processo educativo.

O relacionamento com a comunidade envolvente, manifesta-se também através das suas opiniões, sobre os serviços que rodeiam a escola e o seu envolvimento ou participação nas actividades educativas.

Um bom relacionamento com os diferentes actores sociais estabelece uma relação de luminosidade dos ambientes de trabalho, aumentando a produtividade e motivação para o trabalho. (TEIXEIRA, 2002 p.168)

3- Os Efeitos da liderança e a Motivação de Professores

A correlação entre a liderança das organizações e a motivação de professores remete para a relação indissociável entre ambas. Com vista a clarificar esta interligação postula-se a definição dos diferentes tipos de liderança, de líderes e tipo de líderes, processos de decisão que influem na motivação dos membros da organização, segundo vários autores.

A escola é uma organização estruturada em órgãos, relações funcionais, níveis hierárquicos que deveriam ser planeados, coordenados, dirigidos e controlados. Todas as actividades voltadas sobretudo para a prestação de serviços educativos.

O processo de decisão é geralmente a função do órgão de gestão, a expressão da sua vontade pessoal e o acto da sua exclusiva responsabilidade, é fundamental a boa comunicação, conseguir estabelecer concordância com os outros, embora esta muitas vezes não seja feita de uma forma explícita.

De acordo com esta perspectiva refere Nóvoa, 1992, p. 147, 148:

“Um dos estudos pioneiros nesta área (Ruttret al., 1979) conclui que os resultados escolares eram mais favoráveis quando combinavam uma forte liderança com um processo participado de tomada de decisão”.

O conceito de liderança pressupõe uma homogeneidade e dominação de um grupo, é uma forma ou estilo de exercer o poder, o esforço efectuado para influenciar os comportamentos dos outros e levá-los a concretizar os objectivos da organização. Os detentores de racionalidade estratégica, e os outros, os que executam ou seguidores.

Existem duas formas de exercer a liderança: a formal e informal.

Há liderança formal, quando a liderança é exercida por um Executivo que usa o seu cargo como fonte principal de poder e faz questão de manter a formalidade.

Há liderança informal, quando o poder é exercido de forma espontânea e o seu poder surge com naturalidade, as suas indicações são sentidas como posições justas.

A liderança formal ou informal poderá ser uma liderança intentada, conseguida ou fracassada.

A liderança intentada refere os esforços que o líder faz para influenciar os membros da organização transmitindo a sua mensagem, podendo ou não ter êxito, pois não depende apenas do líder mas também do contexto em que se insere.

A liderança conseguida advém de um reconhecimento das capacidades premiadoras e coercivas do líder. Desta forma, os membros da organização aderem aos objectivos pedidos e a liderança tem êxito, contudo ela só é completamente eficaz quando os indivíduos aderem não apenas por uma razão que lhes agradou mas porque acreditam na mensagem que lhes é passada.

A liderança fracassada, como o próprio nome indica revela que os membros do grupo reagem negativamente e reactivamente às indicações do líder, sentem as suas expectativas frustradas e cria-se um clima desfavorável. (ROSA, 1994, p. 252)

Os estilos de liderança têm sido alvo de grande importância na investigação, tendo-se desenvolvida várias teorias sobre o assunto.

Rensis Likert, considera como aspectos fundamentais: a vertente humana da organização, e a eficiência realizada na execução da tarefa. Aponta 4 estilos ou sistemas de liderança: Autocrático explorador; Autocrático Condescendente, Consultivo, Participativo ou democrático. A vantagem do modelo de Likert é a ligação das variáveis independentes (os 4 estilos) com diversas variáveis intervenientes (como a motivação, atitudes dos empregados e lealdade) às variáveis dependentes, como a produtividade ou rentabilidade.

Os 4 estilos de liderança concebidos por Likert

1º Autocrático Explorador- Os chefes não confiam nos subordinados, as decisões provêm do topo, os subordinados trabalham com base nas punições e reina a desconfiança.

A rigidez do controlo não permite que os subordinados possam intervir nos métodos e objectivos da organização, criando um clima de insatisfação e hostilização.

2º Autocrático Condescendente - tomada de decisão nos níveis mais baixos e uma maior confiança e condescendência nos subordinados. As relações entre as estruturas informais e a organização formal correm o risco de incompatibilidades de interesses.

3º- Consultivo- Existe um ambiente de confiança, mútua estabelece-se uma comunicação ascendente e descendente é auscultada a opinião do grupo e faz-se uma delegação parcial do poder que favorece o envolvimento pessoal que promove um clima de decisão partilhada.

4º- Participativo ou democrático- Existe democraticidade, a confiança dos chefes é total e a decisão encontra-se dispersa através da organização, há comunicação vertical e horizontal.

A motivação e todas as forças são orientadas para que a organização alcance os objectivos delineados e pretendidos, o trabalho de equipa deriva da participação dos diferentes intervenientes na delimitação dos objectivos da organização, que propicia um maior empenhamento e motivação na execução das tarefas.

O primeiro estilo de liderança revela um comportamento autoritário de intimidação que ameaça os factores motivacionais.

O quarto estilo, em sentido oposto ao primeiro, caracteriza-se pela decisão participativa, facilita a comunicação e o empenho, uma vez que os trabalhadores sentem-se integrados e pró-activos no estabelecimento das normas e objectivos da organização, factores que servem de estímulo para o trabalho originando motivação.

Likert preocupa-se com a avaliação do comportamento humano nas organizações, que possibilita a compreensão das variáveis que influenciam o processo de liderança organizacional.

Considera três variáveis como fundamentais:

- 1- Variáveis causais ou de administração- aquelas que incluem o estilo de liderança, a estrutura organizacional, a tecnologia utilizada e os tipos de controlo.
- 2- Variáveis intervenientes de comportamento- aquelas que revelam as atitudes individuais do grupo, o tipo de comunicação que se estabelece a sua interação no processo de tomada de decisões que fomenta um contrato indutor de motivação.
- 3- Variáveis resultantes ou de desempenho aquelas que analisam a produtividade, a imagem e o clima social da organização.

As variáveis que intervêm no processo de liderança são resultado de variáveis causais e conduzem às variáveis dos resultados.

A Teoria de Likert enfatiza a orientação da organização dos sistemas de liderança autocrático para o participativo democrático no sentido de aperfeiçoamento e eficácia a partir das realizações pessoais dos membros da organização. (ROSA, 1994, p.296- 298)

O Modelo de Contingência relaciona os comportamentos dos líderes com a eficácia dos grupos liderados.

Fiedler refere que não existe o melhor modelo de liderança, existem contextos situacionais de lideranças eficazes que dependem do contexto. A eficácia do líder resulta da sua capacidade de motivar os subordinados.

Assenta na premissa de que um indivíduo para realizar um acto, parte da crença de que esse acto originará consequências passíveis de virem a gerar meios instrumentais para se atingirem novos resultados a que ele atribuí um determinado valor ou utilidade.

A arte da liderança consiste na capacidade de alterar as situações de forma a adaptarem-se ao perfil pessoal do líder.

A análise das situações depende das:

- relações do líder com os membros
- estrutura da tarefa
- posição do líder

A relação do líder com os membros pode ser boa ou má, se for boa só é necessário mantê-la, se for má podem-se criar condições situacionais que as modifiquem.

A tarefa pode ser ou não estruturada, e a sua estruturação pode sempre ser redimensionada de acordo com as expectativas dos membros.

A posição do líder pode ser forte ou fraca, esta pode-se modificar introduzindo subordinados com atitudes e opiniões semelhantes (ROSA, 1994, p. 303-308).

A Teoria proposta por Vroom pressupõe a análise de dois momentos: o momento descritivo, no qual se analisa o comportamento do líder e as suas qualidades pessoais; e o momento normativo, aquele em que se analisam os resultados organizacionais.

A liderança é um conjunto de hipóteses que permite a escolha dos comportamentos, o indivíduo analisa as consequências e os resultados finais desse comportamento particular.

Tal como não há melhor estilo de liderança também não há melhor forma de organização.

A maioria dos autores demonstra uma tendência para acreditar que a partilha consciente, programada e controlada de poder é altamente motivante e estimulante.

Uma condicionante fundamental na escolha do estilo de liderança mais adequado a um determinado grupo, é o seu próprio estágio de desenvolvimento.

A discussão é essencial para a superação de tendências características individuais e para a resolução de preconceitos que cada um tem relativamente ao seu comportamento. (ROSA, 1994, p. 285-293)

Luís Rosa, (1994, p.257) refere três níveis de interacção que se podem observar entre os membros de um grupo nas suas relações de trabalho: os “interactuantes”, os “co-actuentes” e “contra-actuentes”. Em cada um destes grupos o papel do líder é diferente.

Interactuantes- Nestes grupos o líder é essencialmente um coordenador de elementos com fortes interligações, todos com contributos importantes e a nível semelhante. A ausência de um elemento pode comprometer o funcionamento do grupo.

co-actuentes- Neste grupo a função do líder é a de promover o aperfeiçoamento e a motivação de cada membro individualmente. Nestes grupos existe frequentemente a competição entre os diferentes membros. Aqui, o líder terá de ser o treinador, conselheiro, apoiante, supervisor e porta-voz.

contra-actuentes. Nestes grupos existe uma divisão em sub-grupos com objectivos e interesses diferentes, cada um deles com o seu líder, se bem que existam objectivos comuns.

Grupos de tarefa- perseguem os objectivos da organização

Grupos de treino- obviar às necessidades dos indivíduos

Para uma organização resultar há que escolher egos seguros, serenos, confiantes, e racionais que compreendam que a divisão e definição de papéis é fundamental à organização e que dificilmente alguém os pode, ou deve acumular

e que várias cabeças bem articuladas, que promovam uma complementaridade saudável, podem pensar melhor, criar melhor e produzir mais que uma só.

Seja a que nível de liderança for, o líder tem de estar em comunicação com os outros líderes e com os elementos por si liderados, tem de estar em contacto com o mundo, de chegar ao povo que presume liderar e tocar-lhe , correr o risco de fazer um erro em vez de não fazer nada

O líder deve tentar atingir determinados objectivos com os outros e não só através dos outros.

Existem diferentes formas de chegar aos cargos de liderança estes podem advir de :

- Poder por Nomeação

Este tipo de poder está associado a uma nomeação por mérito do seu desempenho, mas este perde-se quando o indivíduo abandona o cargo.

-Poder por Especialização

Este tipo de poder está relacionado pelo a formação talento e experiência do líder, este pode ser detentor do cargo por nomeação e por reespecialização.

- Poder por Carisma

Estes normalmente são bons comunicadores que defendem as suas ideologias como pregadores, e são seguidos por “fãs” dos seus discursos. O autor refere que normalmente estes líderes acabam mortos, em desgraça, isolados na prisão ou isolados em filmes de Hollywood.

- Poder por informação

Estes são aqueles que detêm mais informação ou por passagem de experiências dos mais antigos, ou por deterem maior acesso à informação.

O fundamental é saber aplicar a informação e não acumulá-la (ROSA, 1994, p. 229-233).

A eficácia de um estilo depende da sua adequação às pessoas e às circunstâncias.

Este autor distingue dois tipos de líderes:

- os formais

Aqueles que são habilitados para exercer o poder, dotados de autoridade legal ou institucional para dirigir os outros.

- os emergentes

São aqueles que se destacam num determinado grupo por desempenharem bem determinadas tarefas, o seu prestígio aumenta e são nomeados para os cargos de poder.

Um líder deverá ser forte e carismático.

O processo de liderança contemporânea eficaz é participativo, e começa com uma forte convicção no potencial das pessoas.

A verdadeira democracia implica a delegação do poder, é uma partilha contratual e não o abandono da autoridade, essa delegação de poder só poderá ser efectuada através do respeito mútuo, para ser eficaz não deve ser imposta. Ela exige uma expectativa, uma aceitação, e mesmo um desejo por parte daquele que a recebe.

Também é verdade que a delegação de poder nem sempre é bem aceite por parte do subordinado, podendo esta muitas vezes transmitir-lhe ansiedades, angústias sentindo-se por vezes bloqueado para agir. são os chamados bons braços direitos mas maus delegatários. O bom delegatário distancia-se do chefe e personaliza a sua tarefa. (ROSA 1994, p.230-233)

A versatilidade, adaptabilidade e coerência de um líder estão na capacidade de ser não directivo numa situação e directivo noutras.

Uma pessoa pode precisar consoante as capacidades, de ser liderado democraticamente numa situação e com maior directividade noutras, em que as

suas apetências, ou formação mais débil, o poderiam deixar mais angustiado, se não fosse dirigido ou orientado com mais firmeza. Torna-se fundamental conhecer as pessoas. “ os bons professores adoptam estilos de ensino diferentes para os alunos consoante as suas competências nas várias disciplinas.

Assim torna-se fundamental as pessoas confrontarem ideias, discutir e conversarem.

O líder deverá desejar pôr em prática determinado sonho concretizável e deve agir de forma a conseguir concretizá-lo.

A acção dinâmica do líder inspirará as outras pessoas a agir. Os bons líderes deverão ser sonhadores e dinâmicos.

Um bom líder é aquele que estabelece estratégias que levam às decisões, fundamentadas em acções articuladas, e envolvem na sua execução as outras pessoas interligadas, coordenam e equilibram, continuamente, os diferentes pontos de vista, que por vezes são contraditórios.

Daniel Goleman(2003) refere que os líderes que apresentam uma elevada capacidade auto-avaliativa reconhecem os seus pontos fortes e as suas fraquezas, têm sentido de humor, apresentam-se receptivos às críticas procurando sempre superarem-se.

O líder necessita de ter as seguintes capacidades:

- Autoconsciência
- Autogestão
- Consciência Social
- Gestão das Relações

Conhecer bem as suas capacidades possibilita utilizar adequadamente as suas qualidades, manifestando segurança nas suas decisões, uma vez que se conhecem muito bem e conseguem manter um grande equilíbrio emocional,

gerem as suas emoções mantendo-se calmos em situações difíceis e nunca se deixam abater.

O líder além de ter a capacidade de auto domínio e transparência, necessita de ter capacidade de adaptação, isto é conseguir responder a diversas solicitações sem perder o controlo e o sentido do que lhe interessa. Normalmente estes indivíduos são ágeis e adaptam-se de forma flexível aos novos desafios, manifestando sempre capacidade de iniciativa e um optimismo que gera motivação para a realização.

Através da consciência Social os indivíduos revelam a capacidade empática, a consciência organizacional e o espírito de serviço.

É através da empatia que captam a atenção das pessoas e dos grupos, de seguida sectorizam na sua consciência as relações e a sua importância, o que lhes permite orientar regras indirectas que facilitam os relacionamentos entre as pessoas.

A forma como se gere as relações é fundamental para o predomínio de um clima motivador de trabalho. Os líderes que são persuasivos e cativantes conseguem captar a adesão dos outros. Depois de captar a sua adesão precisam de mantê-los interessados nas tarefas dirigindo-lhes um feedback construtivo, que aproveita o que está bem e conduz o que está menos bem para a mudança.

Além da necessidade de continuar a manter os trabalhadores motivados e interessados pelas tarefas da organização, torna-se imperioso saber conduzir as capacidades individuais de cada um no sentido da cooperação e espírito de equipa, resolvendo sempre que necessário as situações de conflito de forma harmoniosa e controlada (GOLEMAN, 2003, p. 273-276).

Como refere Ramiro Marques 2003, p. 16:

“ Os melhores professores podem perder a sua capacidade de iniciativa numa organização onde tudo está regulamentado. _Não há nada pior para a moral dos professores do que uma organização onde tudo está hiper- regulamentado e não deixa espaço algum para a iniciativa individual e para a criatividade.”

É melhor elogiar do que criticar, sabe-se que os reforços positivos fomentam a motivação do indivíduo, o uso moderado de elogios melhora o clima moral da escola, aumenta o entusiasmo do pessoal e cria um sentimento de bem estar e aceitação.

Os professores necessitam de apreciar positivamente o seu trabalho e o dos seus colegas. Por vezes, de tanto querem corrigir erros acabam por ignorar o que está bem, seria preferível que diariamente trabalhassem na base do elogio autêntico, específico, limpo e privado, este deve ser feito na hora certa e no local exacto para que o reforço positivo não perca a eficácia.

Promover uma liderança eficaz ao nível da profissão docente implica a existência de alguns momentos de avaliação e reflexão, pelo que o órgão de gestão deverá:

- Proporcionar espaços para que os professores partilhem as suas experiências de práticas eficazes.
- Avaliar periodicamente as necessidades dos docentes.
- Criar grupos de debate sobre estratégias para o desenvolvimento da organização, que permitam a partilha na tomada de decisão.

A partilha de sucessos gera um clima de optimismo, sentindo-se abertura para expor dificuldades e anseios sem receios de juízos de valor ou censuras, cultivando-se um ambiente de: respeito pelos outros, sentido de cooperação e entreajuda, resolução pacífica de conflitos. (MARQUES, 2003, p. 13- 30))

O ideal seria que o órgão de gestão fosse um bom líder, isto é uma pessoa que possui um perfil adequado quer a nível físico, intelectual e moral, com conhecimento, intuição e adaptabilidade, corajoso, persistente e dotado de um espírito de equipa, com iniciativa e sentido de inovação.

Os líderes respondem agindo quase sempre em reacção. Os seus objectivos normalmente são definidos pela necessidade de executar normas. Procuram ir ao encontro dos interesses de todos os membros intervenientes (VENTURA, et. al, 2000, p. 141- 148)

Para que os professores se sintam plenamente motivados é fundamental uma forte relação entre clima de escola, moral dos professores e empenhamento profissional, grande parte da responsabilidade pelo que se passa na escola, está na forma como é exercida a liderança, o líder deve saber entusiasmar os professores partilhando os sucessos e insucessos, mostrando-se solidário, comunicando de forma informal e revelando disponibilidade em ajudar.

PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III- A METODOLOGIA

CAPÍTULO III – A Metodologia

Através deste capítulo pretende-se esclarecer quais dos procedimentos metodológicos efectuados tendo em conta o objecto de estudo e a sua organização, discriminando-se a sequência de passos seguidos nos diferentes momentos da investigação:

Apresenta-se a caracterização dos métodos e técnicas de pesquisa utilizados, a descrição do plano de investigação, explicitação das actividades desenvolvidas, a explicitação do processo de amostragem, a descrição dos instrumentos usados e a sua validade interna, operacionalização das variáveis, discussão e justificação dos procedimentos formais efectuados para a análise dos dados, delimitação do contexto do estudo, dimensão da amostra, caracterização da população alvo e por fim das escolas em estudo.

1- Caracterização dos Métodos e Técnicas de Pesquisa utilizados na Investigação

A investigação efectuada é uma investigação classificada quanto ao propósito como uma investigação aplicada na medida em que é guiada com o propósito de testar a teoria e avaliar a sua utilidade na percepção sobre uma determinada realidade, através de um estudo baseado no controlo de variáveis e suas relações. Pode também qualificar-se como um estudo descritivo, uma vez que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, numa pequena população, concretizada através de estudo caso. (CARMO e FERREIRA, 1998, p. 210)

A opção do estudo de caso deve-se sobretudo ao facto de este permitir uma abordagem empírica que limita determinados fenómenos num determinado contexto, induzindo à limitação de variáveis a analisar, evidenciando as questões de compreensão do objecto de estudo, focalizando a sua atenção nas questões do “ como e porquê”. Dá desta forma um aspecto exploratório e descritivo à investigação, mais preciso que permite uma descrição “rica” e minuciosa do objecto em estudo, que conduz a uma melhor compreensão e interpretação dos fenómenos em estudo.

O estudo de caso permite ainda o estudo de casos múltiplos e a obtenção de dados quer de natureza quantitativa, quer de natureza qualitativa.

Como refere Sílvia de Oliveira (1999, p. 114):

“Os estudos descritivos dão margem também a explicação das relações de causa e efeito dos fenómenos, ou seja, analisar o papel das variáveis que, de certa maneira, influenciam ou causam o aparecimento de fenómenos. É um tipo de estudo que permite ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenómeno.”

A opção por uma abordagem descritiva, deve-se ao facto de se pretender estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de estudo, ou seja a motivação de professores de 1º ciclo. Este método permite a recolha de

informações, uma vez que tem como objectivo estudar, compreender e explicar as características motivacionais de uma determinada população e estabelecer relações entre variáveis, permitindo relacionar as características pessoais dos inquiridos, com as características de contexto de trabalho

2 - Plano de Investigação e Actividades Desenvolvidas

O plano de investigação foi concebido de acordo com a metodologia utilizada em qualquer investigação de carácter científico, inicialmente procedeu-se à fase de estruturação de um pré-projecto de investigação no qual se delimitaram as primeiras directrizes do estudo, nomeadamente: a definição da problemática, as hipóteses, os objectivos, uma breve pesquisa documental sobre a bibliografia importante para a revisão de literatura, a definição de palavras-chave, possível calendarização e bibliografia.

De seguida efectuou-se uma breve revisão de literatura que forneceu dados complementares para a reestruturação do projecto de investigação, facilitando a delimitação do estudo, a qual proporcionou a elaboração do sumário, redefinição de hipóteses e objectivos permitindo o início da construção da parte do enquadramento teórico. iniciando-se com a definição do problema, através da questão de partida:

Será que a Motivação dos Professores do 1º ciclo se sobrepõe às dificuldades existentes actualmente no Contexto Educativo?

Com este estudo procurou-se perceber se os professores se sentem motivados e quais as causas dessa presença ou ausência de motivação, tendo como principal objectivo de estudo a compreensão dos factores que condicionam e permitem o estímulo da motivação profissional dos professores.

Procedeu-se então a uma pesquisa exploratória através de uma breve revisão de literatura que permitiu ao investigador um aumento de conhecimentos teóricos que o conduziram à formulação de hipóteses.

H1- A idade do professor condiciona o seu grau de motivação.

H2- A motivação dos professores do sexo feminino é diferente da dos do sexo masculino.

H3- Os professores que se encontram fixos em quadros de escola ou de zona pedagógica são mais motivados do que os professores contratados.

H4- Os professores com mais formação académica são mais motivados.

H5- Os professores que se afirmam com vocação são mais motivados.

H6- A maior parte dos professores são motivados por terem gosto profissional.

H7- Os professores estão na profissão por realização pessoal.

H8- A participação dos professores nas actividades lectivas resulta de uma motivação interna.

H9- Os professores têm consciência reflexiva e capacidade auto-avaliativa do trabalho que desempenham.

H10- Os professores motivados, são dotados de um maior índice de inteligência Emocional.

H11- Os professores que se encontram em escolas com um bom clima de escola são mais motivados.

H12- O sucesso Escolar dos alunos aumenta a motivação dos professores.

H13- Os professores que sentem reconhecido o seu trabalho são mais motivados.

Estas hipóteses decorreram da revisão da literatura efectuada, influenciadas particularmente pelas teorias de Herzberg e Bandura.

Para se poder atingir os objectivos pretendidos optou-se pelo inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados, devido a permitir uma mais fácil análise quantitativa dos dados obtidos, tanto no que se refere a constrangimentos objectivos (instalações, equipamentos, materiais), como subjectivos (representação da profissão).

O inquérito por questionário foi elaborado tendo em conta as variáveis que se pretendiam estudar, tendo sido estruturado por grupos temáticos.

Cada tema integrou um conjunto de afirmações seguidas de uma escala de afirmações seguidas de uma escala de Likert com 5 posições, sobre as quais o inquirido teria de se pronunciar relativamente à concordância ou discordância (total ou parcial) ou ainda manifestando uma atitude ambivalente.

A estrutura do questionário ficou dividida em duas partes: a primeira que se relaciona com as características individuais do inquirido; e a segunda que se reporta-se às questões relacionadas com a sua actividade profissional e contexto de trabalho.

Foi então que se dimensionou a amostra e se procedeu à escolha da população alvo. Esta não foi efectuada de forma aleatória, foi escolhida através de conhecimentos empíricos resultantes de observações do investigador.

A estrutura do questionário e o seu conteúdo foram desenhados, de modo a permitir a análise quantitativa das respostas e algumas inferências de natureza qualitativa, através da comparação da informação nele obtida, com a recolhida por outros meios (Observação e pesquisa documental).

Estas questões qualitativas são abordadas essencialmente através das seguintes variáveis: Vocação, Realização pessoal, inteligência emocional, motivação e capacidade auto-avaliativa. (CARMO e FERREIRA, 1998, p. 213)

Por fim prosseguiu-se com a análise e discussão dos resultados obtidos, que permitiram chegar às conclusões finais da investigação.

3- Explicitação do Processo de Amostragem

É uma amostra relativamente pequena, uma vez que pressupõe o estudo de casos seleccionados intencionalmente o que apresenta um carácter qualitativo à investigação.

Desta forma e de acordo com (CARMO e FERREIRA, 1998) trata-se de uma amostra *não probabilística*, na medida em que os inquiridos foram seleccionados tendo como base critérios de escolha intencional com a finalidade de compreender a sua motivação para o ensino num contexto por vezes problemático.

O processo de amostragem utilizado é denominado por *amostragem de casos típicos*. A opção deste tipo de técnica deve-se fundamentalmente às limitações de tempo e recursos disponíveis, que tornaria difícil uma amostragem de tipo probabilístico, bem como a natureza exploratória do estudo.

A amostragem efectuada foi dirigida a um restrito universo de professores de 1º ciclo. Este universo foi constituído por duas populações diferentes com características idênticas, mais especificamente duas escolas com características muito semelhantes pela sua tipologia física das escolas, pelo número de alunos que abrangem, pelo tipo de horários praticados e pelas características dos docentes (CARMO e FERREIRA, 1998, p. 191-194).

3- Descrição dos Instrumentos usados e sua Validade Interna, Operacionalização das Variáveis

O instrumento escolhido para a recolha de dados foi o inquérito por questionário.

A opção do inquérito por questionário resulta da existência de um conhecimento prévio e contacto estabelecido com as populações inquiridas, na medida em que o investigador exerceu funções em ambos os estabelecimentos de ensino inquiridos e obteve várias informações sobre a sua população, não da forma formal de entrevista, mas através de conversas informais de âmbito profissional e social que lhe deram indícios de que se encontrava perante populações docentes com índices de motivação elevada. Contudo estas percepções não passavam de simples hipóteses, que careciam de verificação. Não se sentiu necessidade de recorrer ao inquérito por entrevista, pois a recolha de dados através de situação presencial iria por certo, ser uma situação difícil em vários sentidos:

Por um lado a nível da assimetria existente entre a situação de entrevistador e entrevistado, que devido a existir um historial de amizade e no sentido de colega de trabalho iria limitar a comunicação, inibindo o entrevistado de comunicar abertamente as suas opiniões, na medida em que conhece o entrevistador e pressupõe o que ele espera que responda. A acrescentar a este inconveniente surge a dificuldade do investigador assumir a postura imparcial e menos enfática, uma vez que a sua personalidade entusiástica e envolvente, não lhe permitia executar esta técnica com a cientificidade que a mesma exige (CARMO e FERREIRA, 1998, p. 125-127).

A escolha do inquérito por questionário estruturado como único modelo de recolha de dados, resulta de múltiplos factores:

Primeiramente e de acordo com o que foi explícito anteriormente, pelo facto de se optar por um maior distanciamento face ao o inquirido.

Por outro lado, e como referem Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998, p.123):

“ Há mesmo autores que quando se referem a inquéritos se circunscrevem aos que permitem uma posterior análise quantitativa identificando-os erradamente com o conceito de inquérito por questionário. Esta perspectiva quantitativista é, quanto a nós, profundamente redutora, uma vez que o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema,”

Desta forma, o investigador acreditava que através do questionário conseguia reunir em simultâneo informações qualitativas e quantitativas desde que coordenasse muito bem os procedimentos habitualmente exigidos nesta técnica, o que não se apresentava como tarefa fácil, pois elaborar um instrumento avaliativo de opinião e comportamentos por si só são aspectos que dificultam a objectividade do estudo, mas por outro lado com os objectivos de estudo e as hipóteses foram efectuados de forma directa e concisa levaram a investigação a determinadas variáveis específicas que permitiram a estruturação coerente do mesmo.

O planeamento e estruturação do esqueleto do inquérito por questionário foi elaborado no sentido de apresentar as questões de forma organizada e coerente, proporcionando uma ordem lógica e sequencial dos objectivos em estudo.

Deste modo, encontra-se organizado em três partes:

1ª- Caracterização dos inquiridos;

2ª- Capacidades Individuais dos inquiridos;

3ª- Contexto de trabalho dos inquiridos.

No momento da elaboração das questões houve o cuidado de seleccionar os diferentes tipos de questões que seriam pertinentes para o estudo, iniciando com a colocação de questões de identificação, de seguida as de recolha de informações acompanhadas por algumas questões de controlo, a fim de reforçar as opiniões e atitudes dos inquirido, deixando apenas para a secção final do mesmo as questões mais “difíceis” e “melindROSAs”, ou seja aquelas que tratam as relações humanas (CARMO e FERREIRA, 1998, p.138).

Resultando desta forma o seguinte esqueleto:

Primeiramente surge o cabeçalho com a apresentação do investigador e do tema e objectivo de estudo.

De seguida segue-se um segundo cabeçalho que apresenta as instruções de preenchimento da primeira parte do questionário que se refere apenas a questões de identificação do inquirido, mantendo sempre o anonimato.

Parte I

- 1- Idade
- 2- Sexo
- 3- Habilitações Académicas
- 4- Situação Profissional

Seguidamente e na segunda parte do questionário analisam-se as variáveis intrínsecas de cada indivíduo relativamente às questões da motivação, que estão relacionadas com as suas capacidades individuais, e as variáveis extrínsecas da motivação, relacionadas com o contexto de trabalho. As primeiras são analisadas da questão 1 até à questão 6.

Parte II

Questão 1 : Vocação

Através das questões inerentes à vocação pretende-se compreender qual o motivo da escolha pela profissão docente, se é um apelo interior, um gosto pelas características da profissão, ou simplesmente pela falta de outras hipóteses.

Questão 2: Motivação

Com a questão 2 podemos distinguir algumas destas categorias e compreender a percepção dos professores sobre estas situações.

Características intrínsecas

- realização pessoal/ prazer de ensinar/ gosto pelo que se faz

2.1, 2.2, 2.3, 2.7

- necessidade de se auto-actualizarem

2.4, 2.5, 2.6

Características Extrínsecas

- Atribuição de tarefas com mais responsabilidade/ testar e superar as capacidades. Estímulo através de acto de confiança e valorização por parte dos órgão de gestão

2.8, 2.9,

- Questões de reconhecimento social

2.10, 2.11

- Questões de segurança profissional

2.12

- Questões de satisfação salarial

2.13

Questão 3: Realização Pessoal

Através desta variável tenta-se perceber algumas variáveis dependentes que podem condicionar a realização pessoal:

- Satisfação pessoal

Questões: 3.1, 3.4, 3.5, 3.6

- Interessar os alunos pelas aprendizagens

Questões: 3.3, 3.8

- Processo de ensino aprendizagem

Questão: 3.2,

- Necessidade de planificar bem as aulas

Questões: 3.7, 3.9

- Gosto de trabalhar em grupo ou individualmente

Questões: 3.10, 3.11

Questão 4: Participação

Através desta pretende-se perceber a importância que os professores atribuem às questões da sua *participação*, bem como a *participação* de outros actores educativos e a forma como esta é fomentada pelos órgãos de gestão, resultando desta forma as seguintes variáveis dependentes:

- Importância que os professores atribuem à sua participação

Questão: 4.1

- A estimulação e receptividade da participação dos professores pelos órgãos de gestão

Questões: 4.2, 4.3, 4.4

- Necessidade dos pais participarem e sua colaboração

Questão: 4.5

- Necessidade da participação da comunidade

Questão: 4.6

Questão 5: Capacidade Auto- Avaliativa

A partir desta questão tenta-se perceber alguns aspectos que facilitam a percepção sobre a consciência reflexiva dos professores e as suas capacidades auto-avaliativa, analisando-se os seguintes factores:

- A metodologia de ensino e o seu grau de eficácia

Questões: 5.1, 5.2

- Necessidade de actualizar a sua formação e procurar novas metodologias

Questões: 5.3, 5.4

- Capacidade de se admitir que se erra e de saber tirar proveito dos erros de forma inteligente

Questões: 5.5, 5.6

- A responsabilidade que sentem relativamente ao sucesso escolar dos alunos

Questão: 5.7

Questão 6: Inteligência Emocional

A partir das afirmações expostas na questão 6 tem-se como objectivo principal perceber se os professores fazem ou não uso da sua inteligência emocional diariamente no exercício das suas funções.

Para se compreender e poder averiguar a questão da *inteligência emocional* e com base no estudo teórico, dividiu-se a questão pelos seguintes objectivos:

- Perceber qual é a importância que os professores dão às suas emoções pessoais no contexto profissional.

(Este objectivo é analisado através das questões 6.1; 6.2; 6.11)

- Perceber qual é a importância que dão às emoções dos alunos.

(este objectivo verifica-se a partir da questão 6.10)

- Perceber se os professores conseguem ter um auto- controlo da sua mente e dos seus comportamentos.

(Este objectivo é analisado através das questões 6.3; 6.4; 6.7; 6.12)

- Perceber se usam a inteligência emocional para controlar situações difíceis como a indisciplina, partindo de situações incorrectas para explicar situações correctas desenvolvendo a capacidade crítica dos alunos.

(Este objectivo é analisado através das questões: 6.5; 6.6; 6.15)

- Perceber qual a opinião dos professores relativamente à situação de misturar emoções da vida pessoal, com a vida profissional.

(Este objectivo é analisado através das questões: 6.8,6.9)

As questões mais melindROSAs, que implicam as relações sociais e o contexto de trabalho, são analisadas da questão 7 até à questão 9.

Questão 7: Clima de Escola

- Através das questões 7.1, 7.2; e 7.3, 7.4, 7.5 analisam-se quais são as suas perspectivas relativamente ao espaço em que trabalham, e às condições que os mesmos lhe proporcionam.

- A partir da questão 7.7 começam-se a analisar as *relações pessoais*.

- Da questão 7.7 até à 7.17 auscultam-se as opiniões relativamente às relações entre professores enquanto parceiros de trabalho.

- Com a questão 7.18 analisa-se a relação dos *professores com os Auxiliares de Acção Educativa*.

- Com a questão 7.6., auscultam-se qual a relação dos *professores com a comunidade envolvente*.

-Da questão 7.19 até à 7.26 analisam-se as relações estabelecidas entre *professores e órgãos de gestão*.

- Com a questão 7.27 o parecer dos professores relativamente ao tipo de liderança exercida na escola, mais propriamente, a liderança exercida pelo Coordenador de Escola.

Questão 8: Sucesso Escolar dos Alunos

Através destas questões pretende-se entender como é que o sucesso escolar dos alunos influencia a motivação dos professores e perceber alguns factores que poderão influenciar directa ou indirectamente essa motivação, nomeadamente:

- *Participação e interesse dos alunos*

Questões: 8.1, 8.2

- Sucesso escolar dos alunos

Questões: 8.3, 8.8, 8.10

- *Insucesso e indisciplina*

Questões: 8.5, 8.4

- *Nº de alunos por turma*

Questão: 8.6

- Interesse em procurar *estratégias para combater o insucesso, mesmo que implique mais horas de dedicação*

Questões: 8.7, 8.8, 8.9

Questão 9: Reconhecimento Social

Através destas questões pretende-se averiguar o que sentem os professores relativamente ao seu reconhecimento profissional pelos seguintes actores educativos:

- Alunos

Questão: 9.1

- Encarregados de Educação

Questões: 9.2, 9.3.

- Auxiliares de Acção Educativa

Questão: 9.6

- Professores colegas de trabalho

Questão: 9.5

- Órgãos de gestão

Questão: 9.4.

- Outros

Questões: 9.7, 9.8, 9.9

Como atrás se referiu, o questionário é apresentado sob a forma de diversas afirmações, sobre as quais o inquirido manifesta a sua opinião preenchendo escalas de Likert de 5 posições.

“Consistem na apresentação de uma série de proposições, devendo o inquirido, em relação a cada uma delas, indicar uma das cinco posições: concorda totalmente, concorda, sem opinião, discorda, discorda totalmente...pontuações de 1 a 5. No entanto, se a proposição é negativa, a cotação em de ser invertida.”

Os indicadores de resposta foram efectuados de acordo com o autor com as seguintes adaptações:

-
- 1- Discordo Totalmente
 - 2- Discordo Moderadamente
 - 3- Depende
 - 4- Concordo Moderadamente
 - 5- Concordo Totalmente

Estas adaptações devem-se ao facto de muitas vezes os inquiridos terem dificuldade em assumir as suas atitudes e opiniões de forma directa, daí a necessidade do surgimento das opções de moderadamente em vez do concordo e discordo, bem como, o sem opinião aparecer da forma de depende. Estas alterações surgem no sentido de prevenir as não respostas e facilitar a adesão ao questionário. Desta forma pede-se ao inquirido para responder positivamente ou negativamente em relação a uma série de afirmações que dizem respeito a ele, aos outros, a diferentes actividades e estabelecimentos, ou situações, permitindo quantificar características qualitativas. (CARMO e FERREIRA, 1998, p.138)

Realizada a 1^o versão do questionário tornou-se necessário verificar se este instrumento de recolha de dados era perceptível pelos docentes e se as respostas dadas por estes correspondiam exactamente aos objectivos do estudo. Foi então aplicado um pré- teste (anexo nº 3) a 5 professores da escola B. Desse foram recolhidas algumas observações que induziram à eliminação, de algumas questões que se encontravam dotadas de alguma subjectividade, ficando como resultado final o questionário (anexo nº 4).

4- Discussão e Justificação dos Procedimentos Formais efectuados para a Análise dos Dados

A análise dos dados efectuados resultou de um tratamento quantitativo, objectivo e sistemático de informações.

A análise foi efectuada de forma descritiva e interpretativa em simultâneo denotando a presença de algumas inferências que permitem correlacionar o aspecto descritivo e interpretativo. (CARMO e FERREIRA, 1998, p.251- 252)

Primeiramente foi efectuada a análise das questões de identificação, através de quadros sínteses, relativamente a cada uma das variáveis: Idade, Sexo, Habilitações Académicas, Situação profissional e Tempo de serviço da função docente, efectuando as contagens relativamente a cada uma das escolas e aos indicadores correspondentes e por fim a contagem do total de inquiridos.

Posteriormente foram analisadas as variáveis de carácter qualitativo, para se poder proceder a essa análise os inquéritos foram numerados na sua totalidade de 1 a 27, dessa totalidade dividiram-se dois sub conjuntos a escola A do inquérito 1 até ao inquérito 15; e a escola B do inquérito 16 até ao inquérito 27, que foram identificados numa coluna. De seguida sectorizaram-se as nove variáveis, por colunas, em cada uma dessas colunas apresentam-se todas as questões colocadas referentes à variável em análise. De seguida preencheu-se a matriz de acordo com as resposta de cada um dos inquiridos relativamente a cada uma das questões, e por fim calculou-se a média aritmética das respostas da escola A e da escola B relativamente a cada uma das questões, terminando-se com a média total das duas escolas. Esta matriz foi elaborada através do programa Excel, uma vez que se revelou o software adequado ao objecto da investigação sabendo que há software mais poderoso e mais actual que o escolhido não pareceu no entanto relevante optar por ele uma vez que como referem Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998, p. 37):

“Nem sempre o antigo é antiquado assim como nem sempre o moderno é inovador”.

Acima de tudo o mais importante é chegar-se à análise correcta e honesta dos resultados. Sem dúvida que a questão de uma boa apresentação gráfica é fundamental para a população que a lê, sendo sempre importante apresentar os conteúdos de forma organizada e explícita.

Posteriormente foi elaborado o quadro sobre cada variável com a média de cada uma das respostas quer da escola A quer da escola B, quer a média total, efectuando-se então a análise descritiva e comparativa de cada uma das variáveis.

Todas as questões que estão assinaladas com cor diferente, são questões que foram efectuadas na forma negativa, pelo que a sua quantificação foi efectuada de forma invertida.

Todas as variáveis foram analisadas através da média total, uma vez que a média de respostas da escola A e B eram normalmente semelhantes. A excepção a esta regra foram as variáveis Clima de Escola e Reconhecimento Social nos quais as médias de respostas entre escolas foi significativamente diferente o que destorce a fiabilidade da média total, motivo pela qual esta variável foi analisada separadamente e em quadros diferentes.

5. Contexto do Estudo

5.1- Dimensão da Amostra

A dimensão da amostra deveria abranger um universo 48 professores, 18 da escola A e 30 da escola B, porém a colaboração efectuada pela escola B foi bastante inferior à da escola A, mas esta diferença não se torna significativa, uma vez que a escola B tem 11 docentes que estão em funções não lectivas, restando apenas 19 a desempenhar funções com turma, o interesse do estudo reside exactamente em perceber a opinião dos professores que se encontram no desenvolvimento das suas actividades curriculares, mesmo assim desses 19 só aderiram ao preenchimento do questionário 12, tornando-se um número próximo da outra população em estudo respondendo, na qual responderam ao questionário 15 inquiridos, permitindo assim efectuar comparações.

A amostra englobaria o universo total de 48 professores no conjunto das duas escolas, mas este ficou reduzido a 27 docentes, não por escolha aleatória, mas por falta de adesão de alguns inquiridos.

Contudo a amostragem dos 27 inquiridos é significativa e representativa na medida em que são maioritariamente os docentes que se encontram a exercer funções em situação directa com os alunos e os respectivos órgãos de coordenação de escolas, sendo a população mais relevante para o objecto de estudo.

Como referem Hermano Carmo e Manuela Ferreira (1998, p.

“Para um estudo descritivo, uma amostra que integre 10% do total da população considerada é julgado como a dimensão mínima a obter. Se a população é pequena, pode ser necessário uma amostra de 20%.”

Então se da população de 48 professores responderam ao inquérito 27, significa que responderam numa percentagem de 56, 25%, ou seja ela apresenta bastante validade, no sentido em que se estudam populações diferentes de meios diferentes mas com bastantes características comuns.

Por outro lado esta amostra tem um cariz qualitativo na medida em que o questionário elaborado, mais do que um instrumento quantitativo apresenta um elevado índice qualitativo, uma vez que é bastante descritivo, avalia um total de 9 variáveis de forma exaustiva somando no total 103 afirmações, pensadas de forma a certificar de forma coerente os objectivos em estudo, as denominadas variáveis de controlo.

5.2- Caracterização da População Alvo

A amostra foi efectuada com base em duas escolas situadas nos arredores de Lisboa, a escola A situada no concelho de Odivelas e a escola B situada no concelho de Oeiras, a tipologia do espaço físico das duas é muito idêntica ambas têm capacidade de abarcar alunos de quantidade igual ou superior a 200 alunos, bem como são dois estabelecimentos com mais de 25 anos de idade, predominando um espaço físico de cimento aos quais foram acrescentadas anexos pré-fabricados, uma vez que foram localidades que aumentaram muito a sua densidade populacional e com o evoluir dos tempos foram se urbanizando cada vez mais, é também característica comum funcionarem em horário duplo para rentabilizarem o espaço ao máximo a fim de conseguirem acolher o máximo de população. Esta necessidade de se aumentar a capacidade de resposta prende-se também com as questões da dinâmica das escolas, uma vez que são consideradas escolas activas e dinamizadoras de projectos que propõem o enriquecimento de currículo, bem como a predominância de A.T.L, no qual os pais poderão deixar os seus filhos após horário escolar, na escola A o A.T.L funciona na própria escola e está ao encargo da Associação de Pais e na escola B existe vários num raio muito próximo da escola, sendo estes factores também bastante relevantes para o facto destas escolas terem tanta procura e abarcarem grande número de alunos.

A escolha destas escolas para amostra deveu-se sobretudo ao facto de serem escolas com um número significativo de população docente e que aparentemente manifestavam elevados indícios de serem profissionais motivados, esta hipótese

advém de uma opinião empírica percebida pelo investigador através das experiências vividas no exercício da profissão docente nas escolas referidas.

Pretendeu-se com a presente investigação e através da metodologia científica perceber se essa percepção empírica correspondia às expectativas, podendo responder à questão de partida da investigação.

Contudo, a pertinência da escolha destas duas escolhas tem ainda a ver com mais dois factores: o primeiro é a população escolar de alunos ser bastante diferente. A escola A apresenta uma população escolar de alunos bastante desfavorecidos e oriundos de bairros sociais considerados problemáticos, onde os níveis académicos dos pais são muito reduzidos permanecendo ainda o analfabetismo e a classe operária. A escola B pelo seu oposto, abrangendo uma população de classe média alta no qual o grau de escolaridade dos pais dos alunos ronda em média o ensino superior.

Em segundo lugar pela oposição geográfica das sua implantação, a escola B era uma zona muito mais próxima do lado rural, onde predominavam as quintas, as herdades, zonas pastorícias e os rios, predominando as habitações em forma de vivendas e, pelo contrário a escola A situava-se numa zona mais interior muito próxima dos limites da cidade de Lisboa mais propensa ao desenvolvimento urbano, tendo uma estrutura paisagística de prédios e mais cosmopolita.

5.3- Caracterização da Escola A

5.3.1- Caracterização do Meio:

A escola A é uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico situa – se num Bairro do Concelho de Odivelas e confina com os concelhos da Amadora e de Lisboa.

A zona da escola A situa-se na zona centro de uma localidade urbana, rodeada de serviços como correios, bancos, centro de saúde, farmácia e zonas comerciais como: Shopping, mercado e pequenos comércios tradicionais, tem bons acessos

públicos, uma vez que está perto da área de metropolitana e de um terminal rodoviário.

As crianças que a frequentam são oriundas deste bairro, e de alguns bairros sociais como: do Bairro Olival do Pancas, da Azinhaga dos Besouros e de outros bairros, em virtude de ser um local de passagem dos pais quando se deslocam para os seus empregos, ficando as crianças entregues ao ATL e infantários da mesma zona da escola.

A localidade da escola A é composta por bairros, alguns de génese ilegal, os quais têm vindo a ser recuperados através de uma acção conjunta da população e da autarquia. Alguns alunos e respectivos familiares têm vindo a ser realojados no Bairro Casal da Mira, o que causou um decréscimo na população escolar.

O povoamento de uma grande parte da população nasceu de um modo espontâneo, alheio à acção ou intervenção do poder central. A sua história poderá incidir em dois períodos absolutamente distintos e muito desiguais: um período longo, de tipo rural e outro período curto e já do tipo pré – urbano e urbano estendendo – se ao longo dos últimos cinquenta anos. Não surgiram em virtude de projectos de urbanização nem da intervenção de firmas de construção, mas da intervenção de pequenos empreiteiros, mestres de obras ou de simples operários de construção civil.

A população apresenta uma estrutura etária jovem, contando apenas, com cerca de 5% de reformados. Entre os activos predominam os que trabalham no sector terciário, sobretudo no comércio, restaurantes, e similares e serviços pessoais e domésticos. Igualmente importante é a construção civil, como ofertas de trabalho. A indústria existente desenvolve – se nas áreas da borracha, metalomecânica, colas, confecções, mármore, tinturarias e produtos congelados.

Com uma intensa actividade cultural e desportiva, conta com a participação da massa associativa, composta por colectividades, associações de moradores, grupos de jovens, associações culturais e teatrais...

5.3.2- Caracterização do Espaço Físico

Funciona em dois edifícios com vinte e cinco anos e, apesar do aspecto exterior apresentar um razoável estado de conservação, ainda necessitam de

algumas obras de restauro devido a algumas infiltrações que ainda existem nos dois edifícios.

A Escola funciona ao abrigo do Despacho nº 40/75. As actividades lectivas desenvolvem – se em regime de horário duplo: na manhã entre as 8 horas e as 13 horas e na parte da tarde entre as 13h15m e as 18h 15m.

Um edifício de construção tipo P3, já alterado e com áreas fechadas constituído por oito salas, com um núcleo de duas salas e dois núcleos de três salas, distribuídas por um piso sendo o estado de conservação médio. Além de servirem para as actividades curriculares, são utilizadas para actividades extra-curriculares, jogos tradicionais, aulas de inglês e utilizáveis para outras actividades como reuniões de pais, eleições, acções de formação e reuniões de Conselho de Docentes; um gabinete de Coordenação, onde trabalha o Coordenador de Escola. Além do trabalho administrativo, este gabinete é utilizado para reuniões com os encarregados de educação e outras entidades; uma sala pequena utilizada pela equipa dos apoios educativos onde trabalham, alternadamente, dois professores com alunos com necessidades educativas especiais; um gabinete de professores que é utilizado para reuniões e afixação de informação relativa aos docentes; um gabinete médico que é utilizado pela médica escolar, professores do ensino regular e pelos professores do apoio educativo; uma sala polivalente (ginásio) em estado de conservação médio onde além da prática da Educação Física pelas turmas da Escola, serve ainda para a concretização de exposições, festas escolares e missa celebrada pela Igreja Católica aos Domingos, durante todo o ano. É ainda utilizado para a recepção aos escritores, partidos políticos, reuniões a pedido de outras instituições religiosas, reuniões e outras actividades organizadas pela Junta de Freguesia, bem como a outras associações da Comunidade Escolar; uma cozinha e uma arrecadação em estado de conservação médios utilizadas, respectivamente, para a confecção de almoços para os alunos da escola a cargo da empresa Uniself e onde se guardam os utensílios e alimentos para a confecção das refeições; cinco arrecadações de utilização diversa:

- uma para a utilização da máquina fotocopadora e respectivo material para o seu funcionamento;

- uma para guardar o leite escolar e arquivar alguns trabalhos elaborados para as datas comemorativas;

- uma para guardar material de limpeza, higiene;

duas onde se guardam, respectivamente, material de Educação Física e da área das Expressões e todo o material das diferentes áreas curriculares, como carimbos, mapas globos, entre outros; diversas instalações sanitárias de conservação média: uma nos pavilhões, outra na cozinha, duas junto ao polivalente utilizadas por professores e auxiliares de acção educativa e três em cada núcleo; no pavilhão pré - fabricado funcionam três salas, sendo uma destinada à utilização dos computadores, outra para a Biblioteca e na terceira está a funcionar o ATL ; um espaço exterior circundante, descoberto, vedado e alcatroado de conservação média que é utilizado para recreio. Quando está bom tempo fazem – se jogos e também é cedido, a pedido, a associações e à Junta de Freguesia da Pontinha para festas de Verão, festas populares, bailes, entre outras.

5.3.3- Caracterização da População Escolar:

No presente ano lectivo, 2005/2006, a população escolar é muito heterogénea, com cerca de 270 alunos, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos e distribuídos do seguinte modo:

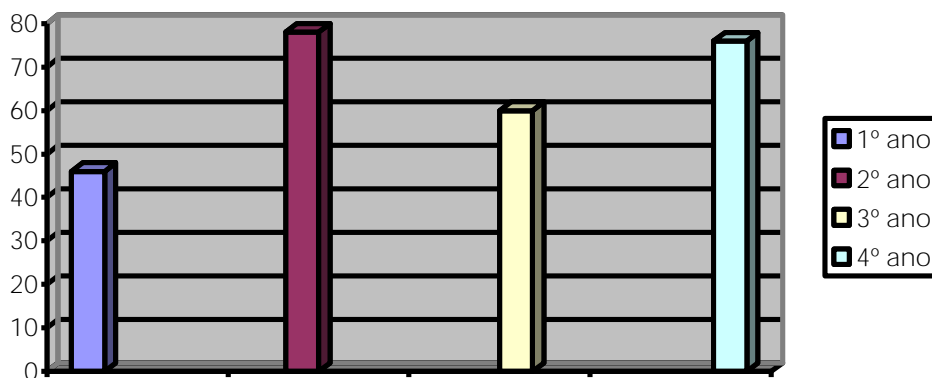


Gráfico 1-distribuição de alunos por anos in Projecto Educativo da Escola A

A grande maioria dos alunos é proveniente dos bairros da freguesia, havendo também crianças oriundas de Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné e ainda outras crianças provenientes do Brasil e dos países de leste.

Estas crianças com culturas diferentes revelam diversas dificuldades a nível de integração e domínio da Língua Portuguesa, merecendo da parte da escola especial atenção em termos de aceitação das diferenças, na definição de objectivos e na interiorização de regras de convivência social.

Beneficiam de Apoio Educativo 20 crianças, embora haja mais casos que neste momento não podem ser abrangidos por limitações dos recursos humanos.

O nível socio-económico da maioria destas crianças é bastante baixo, estando este motivo na base das suas dificuldades de aprendizagem. O nível de instrução dos encarregados de educação é, de um modo geral, muito baixo e a maioria não tem mais do que o 1º ciclo do ensino básico, havendo ainda alguns analfabetos.

As profissões que exercem são economicamente pouco rentáveis, ligadas ao sector primário, encontrando – se muitas delas ligadas ao serviço doméstico e a empresas de limpeza.

Em relação ao nível de satisfação, os alunos gostam da sua escola, mantém uma boa relação com os colegas, professores e auxiliares de acção educativa, participando com interesse nas actividades de turma e nas iniciativas promovidas pela escola.

O corpo docente é formado, no total, por 14 professores com turma, mais 2 professores dos apoios educativos e 2 dos apoios sócio-educativos, um dos quais em acumulação com funções de coordenação de Escola, somando um total de 18 professores. Em relação à estabilidade do corpo docente, existem 13 professores do Quadro de Escola, 3 professores do Quadro Distrital de Vinculação e 2 professores contratados.

Em relação ao nível de satisfação, os professores encontram – se motivados para exercer a sua actividade profissional, empenhando – se e sentindo orgulho no seu trabalho.

A escola conta com o apoio de 6 auxiliares de acção educativa. As habilitações literárias são as seguintes:

3 com o 3º ciclo do ensino básico;

3 com o 1º ciclo do ensino básico.

Há necessidade de formação, principalmente ao nível das relações humanas,

Socorrismo, saúde e higiene. Muitas vezes este tipo de formação torna – se quase impraticável, visto ser feita dentro do horário laboral, implicando transtorno ao normal funcionamento da escola. É de salientar que, mesmo nestas condições, as funcionárias têm realizado acções de formação.

5.4-Characterização da Escola B

A Escola de B situa-se num meio suburbano com algumas características de localidade dormitório.

A povoação fica situada na área limítrofe de Lisboa e tem hoje cerca de 20000 habitantes.

A fixação rápida de famílias jovens foi, em boa parte, devida à atracção exercida por uma arquitectura de certa qualidade, rodeada de pequenos espaços ajardinados, que ficava a poucos quilómetros de Lisboa e sendo servida por bons acessos e transportes.

A população desta localidade reside em zonas diferenciadas: por um lado a velha povoação com habitações baixas, de implantação e construção antiga; por outro, a zona mais moderna com prédios de muitos andares e moradias.

Embora muitas dessas pessoas se desloquem todos os dias para fora da povoação em direcção aos locais de trabalho, a verdade é que a localidade já possui algumas infra-estruturas necessárias que permitem a muitas delas aí permanecer e até a outras aí se deslocarem para trabalhar, o que faz com que uma percentagem dos alunos não resida nesta área.

Tem uma indústria florescente e um comércio grossista muito diversificado.

O comércio de venda directa ao público (Lojas, Mercado Municipal e Super-Mercado Pingo Doce) é também variado e significativo. Várias empresas se instalaram nas áreas limítrofes da povoação.

Possui serviços variados de utilidade pública – Centro Cívico (zona de lazer e comercial), Centro Paroquial, Bombeiros, P.S.P., Correios, várias dependências bancárias, estações de serviço, hospital, centros de saúde, clínicas, consultórios, laboratório de análises clínicas, lares de 3ª idade, escolas de Ensino Básico e Secundário, Biblioteca, Clubes desportivos, creches, jardins de infância, A.T.L.s e até a estação de televisão S.I.C.

5.4.1- Espaço Físico da Escola B

A Escola, construída com o apoio da Philips Portuguesa no início da década de setenta, foi inaugurada em 1974 com a intenção de acolher crianças em idade escolar das famílias instaladas na parte nova da localidade, que se expandia a um ritmo acelerado, dando uma nova face à antiga povoação que apresenta agora uma elevada densidade populacional.

A Escola que abrange uma área aproximada de 6500m² é constituída por um bonito edifício de tipo especial onde funcionam seis salas de aula amplas e arejadas, um ginásio, cozinha, WC para alunos e professores, gabinetes e arrecadações.

Alguns anos após a sua inauguração e devido ao excesso de população escolar foi necessário construir nas traseiras pavilhões pré-fabricados onde actualmente funcionam quatro salas de aula e a Biblioteca.

Há dois anos, os pavilhões foram sujeitos a obras de recuperação e modernização, com vista a melhorar as suas condições de utilização, continuando, no entanto a funcionar como instalações provisórias, com várias condicionantes, como sejam o espaço reduzido, a fraca impermeabilização ao frio, no Inverno e ao calor, no Verão. Nestas remodelações foi ampliada a Biblioteca e construídos novos WC.

5.4.2- Caracterização da População Escolar

A Escola tem, actualmente uma população escolar de 398 alunos, distribuídos distribuídos pelos 4 anos de escolaridade:

1º Ano – 93 alunos

2º Ano – 105 alunos

3º Ano – 89 alunos

4º Ano – 111 alunos

A população escolar discente é heterogénea, embora predomine a classe média e média alta. Cerca de 9,8% pertencem à classe baixa e são oriundos de famílias de grandes carências económicas e sociais.

Estes alunos revelam, de um modo geral, problemas de desinteresse e não investimento nas actividades curriculares, falta de apoio familiar, carências alimentares, e estão, na maior parte dos casos, em situação de grande atraso em relação à turma em que estão inseridos.

Existem ainda nacionalidades/etnias diversificadas, nomeadamente Americanos, Russos, Timorenses, Ucrânianos, Brasileiros, Caboverdianos e Angolanos.

A Escola pretende minorar esses problemas humanizando-se, oferecendo um mínimo de conforto, alimentação, afecto e tentando organizar-se e construir novos estímulos, situações de aprendizagem diversificadas, que se constituam em pólos de interesse e de estimulação para estes alunos.

Não se regista absentismo nem abandono escolar e, de um modo geral, os nossos alunos prosseguem os seus estudos com sucesso.

Estão actualmente colocados na Escola 30 professores, dos quais:

- 19 - são titulares de turma, 10 a funcionar em horário de Regime Duplo de Manhã e 9 em horário de Regime Duplo de Tarde.
- 2 - Em situação de Pré-Aposentação, ao abrigo do Despacho nº 15227/98

Ao abrigo do Decreto-Lei nº 296/99~

- 1 - Ao abrigo do Decreto-Lei nº 105, partilhando esta Escola com as Escolas E.B.1 nº 1 e 2 de Caxias.
- 2 - Ao abrigo do Decreto-Lei nº 35/88
- 1 - Educadora destacada pela Rede de Bibliotecas Escolares
- 1 - Professoras no Conselho Executivo com dispensa parcial da componente lectiva.
- 1 - Professora no Conselho Executivo com dispensa total da componente lectiva.

Dos 30 professores colocados este ano lectivo, na Escola:

- 15 – pertencem ao Quadro de Escola
- 14 - pertencem ao Quadro Distrital de Vinculação
- 1 - é Contratado

Nível de Instrução do corpo docente:

- 10 - com bacharelato

- 19 - com licenciatura
- 1 - com mestrado

Na generalidade, o absentismo dos professores, não tem sido significativo, salvo casos pontuais em que a assistência à família ou motivos de saúde dos próprios, têm gerado, em determinadas fases, alguma instabilidade nos alunos.

Alguns professores estão a realizar o complemento de formação e outros a frequentar mestrados:

- – docentes a realizar complementos de formação, respectivamente nas áreas de “Matemática” e “Biblioteca”; Educação para a Cidadania”. Uma das docentes está a finalizar o 4º ano da licenciatura para o 1º Ciclo.
- – docentes estão a realizar mestrado, respectivamente nas áreas de “Educação e Políticas Educativas” e “Estudos Africanos”

Os professores participam regularmente em Acções de Formação, Encontros, Conferências e Seminários, por vezes beneficiando da dispensa lectiva ao abrigo do Despº Normativo nº 185/92.

A Formação em Serviço tem sido predominantemente realizada no Centro de Formação “Formar para Educar”, sediado na Escola Secundária Camilo Castelo Branco em Carnaxide.

No ano lectivo de 2002/2003 estão a desenvolver formação contínua:

- 3 docentes nas áreas de “Comunicação e serigrafia” ; “As novas Tecnologias de Informação dentro da sala de aula”.

Pessoal não Docente

Auxiliares de Acção Educativa e Funcionários Administrativos

Contamos, neste ano lectivo, com 6 Auxiliares de Acção Educativa, das quais:

- 1– Pertence ao Quadro da Escola
- 3 – Têm contrato Administrativo de Provimento
- 2 – Têm contrato a termo certo até 31 de Agosto de 2003

A Escola tem ainda 2 Auxiliares de Acção Educativa que estão com baixa por doença prolongada e aguardam a aposentação.

Existem 2 funcionárias administrativas, que asseguram o serviço de secretaria, respectivamente, a Chefe dos Serviços de Administração Escolar e uma Tesoureira.

CAPÍTULO IV- RESULTADOS OBTIDOS

1- Descrição dos Resultados Relativos a cada uma das questões das Hipóteses

1- Caracterização Global dos inquiridos

1.1- Idade

Tabela 1

Idade	Escola A	Escola B	TOTAL
20- 35	6	4	10
36- 45	3	2	5
46- 58	5	6	11
56-65	1	-	1
Sub-Total	15	12	27

Do universo de cerca de 48 professores inquiridos nas duas escolas, responderam ao inquérito 27 (Tabela 1).

Perto de metade revelam ter mais de 46 anos de idade e quase 2/3 têm mais de 35 anos.

No entanto, observa-se que a distribuição indicia que as faixas etárias predominantes nestas amostras estão repartidas quase de igual forma, entre professores considerados jovens, até aos 35 anos de idade, e professores a partir dos 46 anos considerados com maior experiência de vida, o que permite estabelecer uma comparação entre a perspectiva da população que se situará a menos de meio da carreira, e população que se situa quase no final da carreira, isto se a idade cronológica estiver em sincronia com o tempo de serviço docente.

1.2– Sexo

Tabela 2

Sexo	Escola A	Escola B	TOTAL
M	2	-	2
F	13	10	23
N/ R	-	2	2
Sub- Total	15	12	27

Através da tabela 2 percebe-se que a maioria dos professores inquiridos são do sexo feminino, uma característica predominante na docência de 1º ciclo.

O número de professores de sexo masculino é tão reduzido que não nos permite estabelecer qualquer tipo comparação sobre o grau de motivação.

1.3- Habilitações Académicas

Tabela 3

Habilitações Académicas	Escola A	Escola B	TOTAL
Magistério Primário	0	1	1
Bacharelato	0	1	1
Licenciatura	12	8	20

Pós- Graduação	2	0	2
Mestrado	1	2	3
Doutoramento	0	0	0
Sub- Total	15	12	27

Da amostra dos 27 professores que responderam ao inquérito apercebemo-nos que praticamente a totalidade é licenciada cinco dos quais com formação superior, havendo apenas dois com formação inferior.

Nesta categoria foram incluídos todos os licenciados, quer tivessem o magistério primário ou não.

Um aspecto que parece ser interessante de destacar é que $\frac{1}{4}$ dos licenciados assinalaram nas suas respostas que também haviam feito o curso de magistério, o que mostra a sua ambição de progredir na carreira, conquistando um melhor nível económico, bem como o enriquecimento dos seus conhecimentos.

Se, a este número associar-se mais cinco inquiridos que revelaram possuir habilitações superiores, parece ser evidente a tendência registada para o prosseguir estudos após a licenciatura, com vista a enriquecer o seu currículo e aumentar os seus conhecimentos ou, mais propriamente, para simplesmente melhorar a sua condição económica.

1.4- Situação Profissional

Tabela 4

Situação Profissional	Escola A	Escola B	TOTAL
Contratados	2	0	2

QZP	3	4	7
Quadro de Escola	10	8	18
Sub- Total	15	12	27

A maioria dos professores inquiridos é do quadro de escola, ou seja são professores já com alguma experiência e com uma maior estabilidade e segurança profissional, permitindo menor movimentação do corpo docente.

1.5- Tempo de serviço da Função Docente

Tabela 5

Tempo de serviço	Escola A	Escola B	TOTAL
< de 5 anos	2	1	3
6 a 10 anos	5	4	9
11 a 20 anos	-	2	2
21 a 30 anos	6	4	10
> de 30 anos	2	1	3
Sub- Total	15	12	27

A constatação anterior confirma-se quando se observa o tempo de serviço (Tabela 5).

Relativamente a esta variável constata-se que mais de metade da amostra tem mais de 21 anos de serviço e um terço mais de 6 o que revela que a maior parte dos inquiridos são professores com bastante experiência profissional.

2- Capacidades Individuais

2.1- Vocação

Tabela 6

Afirmações	Média A	Média B	Média Total
1.1- Segui a profissão docente porque gosto de ensinar.	4,4	4,8	4,6
1.2- Sempre quis ser professor(a).	3,8	3,5	3,7
1.3- Escolhi ser professor para poder ser útil à sociedade, na esperança de formar bons cidadãos.	3,9	4,4	4,1
1.4- Se voltasse atrás voltava a escolher a mesma profissão	3,5	3,3	3,4
1.5- Consigo com facilidade imaginar-me a exercer outra profissão onde me sentiria mais realizado do que a profissão de professor.	3,4	3,8	3,6
1.6- Estou a exercer docência em 1º Ciclo, por não ter saídas profissionais na área em que me formei.	4,8	4,7	4,7

Devido às afirmações 1.5 e 1.6 estarem efectuadas na forma negativa a sua quantificação foi efectuada de forma invertida.

De acordo com a tabela 6 e a partir da questão 1.1 constata-se que os professores concordam totalmente (4,6) que estão na profissão pelo gosto de ensinar.

Com a questão 1.2 percebe-se que a maioria concorda moderadamente que sempre desejou ter esta profissão (3,7).

Relativamente à afirmação 1.3 onde se analisa a questão da vocação com o desejo “quase missionário” de querer intervir construtivamente na sociedade, nota-se uma média de 4,1 ou seja uma concordância moderada, possivelmente quando fizeram a escolha da docência o objectivo principal não terá sido intervir positivamente na sociedade mas sim o gosto pelo processo de ensino-aprendizagem, conforme se percebe na questão 1.1.

Quando na afirmação 1.4 se questiona se actualmente voltariam a escolher a mesma profissão a média de respostas revela muita insegurança e dúvida situando-se no indicador (3) do depende.

Pode, sobre isto, levantar-se a hipótese, de que a desvalorização da classe docente, que se exerce actualmente pela classe política tem estado a fomentar a destruição da auto-estima e realização pessoal da classe.

É preciso existir um grande amor pela profissão e uma grande vocação, para se conseguir ser positivo e superior às insistentes tentativas de desmoralização perpetuadas pelo sistema político. Por outro lado esta pressão governativa pode ter uma vertente positiva, isto é, os professores realmente vocacionados para a profissão sentem uma maior garra para mostrar que gostam do que fazem e que não têm medo de demonstrar que são e querem continuar a serem bons. Mas nem todos reagem da mesma forma existem muitos professores com vocação e que sentem realização pessoal no exercício da actividade, que desejam abandonar a profissão por não verem reconhecido o esforço efectuado.

Relativamente as últimas afirmações é consensual que a escolha da profissão deve-se ao gosto pela mesma e não por falta de outras hipóteses.

Considerando não se observarem diferenças significativas nas suas respostas das duas escolas, pode dizer-se, em síntese, que os sujeitos inquiridos revelaram um nível de “vocação” relativamente elevado, apenas fragilizado pela questão da segurança profissional (questão 1.4)

2.2- Motivação na Carreira Docente

Tabela 7

Afirmações	Média A	Média B	Média Total
2.1- Todos os dias início o dia de trabalho com prazer	4,2	4,1	4,1
2.2- Alguns dos bons momentos da minha vida foram passados a ensinar.	3,9	4,0	3,9
2.3- Só permanece no ensino quem não encontra outra oportunidade para mudar de profissão.	4,3	3,3	3,9
2.4- Mesmo que me mostrem novas maneiras de ensinar, já não me sinto com coragem de tentar novos processos.	4,3	4,5	4,4
2.5- O que me aborrece na profissão de ensinar é a rotina em que forçosamente se cai com o decorrer do tempo	3,7	3,8	3,7
2.6- Estou sempre disponível para aprender técnicas novas que possam melhorar o meu desempenho.	4,5	4,7	4,6
2.7- Se for necessário, em situações pontuais não me importo de trabalhar em horário extra-escolar.	3,9	3,8	3,9
2.8- Sinto-me mais motivado(a) quando surge um desafio	4,3	4,5	4,4
2.9- Quando me atribuem responsabilidades sinto-me mais motivado(a).	3,7	4,2	3,9
2.10- Quando o público reconhece o meu trabalho sinto-me mais motivado	4,0	4,8	4,3

2.11- Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio profissional.	3,1	3,3	3,2
2.12- O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.	3,2	2,3	2,6
2.13- Sinto que sou bem pago, pelo trabalho que desempenho.	2,5	2,3	2,4

Através da tabela 7 analisamos alguns factores que nos ajudam a perceber de onde poderá vir a motivação docente.

Terão estes factores mais a ver com características intrínsecas ou extrínsecas ao indivíduo?

Com a questão 2 podemos distinguir algumas destas categorias e compreender a percepção dos professores sobre estas situações.

Características intrínsecas

- realização pessoal/ prazer de ensinar/ gosto pelo que se faz

2.1, 2.2, 2.3, 2.7

- necessidade de se auto- atualizarem

2.4, 2.5, 2.6

Características Extrínsecas

- atribuição de tarefas com mais responsabilidade/ testar e superar as capacidades. Estímulo através de acto de confiança e valorização por parte dos órgão de gestão

2.8, 2.9,

- questões de reconhecimento social

2.10, 2.11

- questões de segurança profissional

2.12

- questões de satisfação salarial

2.13

Ora analisando primeiramente as questões de motivação intrínseca verifica-se através da análise das respostas às questões 2.1; 2.2; 2,3 e 2.7 que a média de respostas ronda a escala 4, isto é concordam moderadamente que a profissão lhes dá prazer e bons momentos, confirmando esta questão, quando referem nas questões 2.7 e 2.3 que concordam também em situações pontuais ultrapassar o seu horário de trabalho sem receberem qualquer remuneração extra, e que não trocariam esta profissão por qualquer outra.

Relativamente às questões sobre a necessidade de se auto-actualizarem, ou seja analisando as questões 2.6; 2.5; 2.4, constata-se que a média de respostas, indica que os professores sentem-se dispostos a aprenderem sempre novas técnicas para melhorar o seu desempenho (4,6), o que nos indica um concordo totalmente, que se confirma quando nas questões anteriores referem que se sentem com coragem de tentar novos processos (4,4), confirmando que a necessidade de se auto-actualizarem não permite que se sinta rotina no ensino (4,4)

Do que acaba de se observar, pode concluir-se que os professores manifestam uma elevada média de motivação intrínseca nesta amostra.

Analisando então as questões da motivação extrínseca a situação já não é tão uniforme e positiva.

A média das respostas ronda a escala 4 ou seja do concordo moderadamente, nas questões 2.8; 2.9 e 2.10, o que indicia que: quando é efectuada uma valorização do trabalho desempenhado pelos órgãos de chefia e lhes atribuem cargos e tarefas de responsabilidade e quando o público reconhece o seu

trabalho a sua motivação aumenta. Mas por outro lado quando se tenta confirmar se sentem essas valorizações profissionais, através das questões 2.11, 2.12, as respostas são (3,2) que revela que nem sempre sentem o referido reconhecimento público, pois consideram a hipótese de se realizarem mais numa profissão com maior prestígio. Por outro lado, têm dúvidas relativamente à sua segurança profissional (2,6 ainda que a maior parte dos inquiridos sejam docentes que pertencem a Quadro de Escola e a Quadro de Zona Pedagógica.

Quando se analisa a questão 2.13, (2,4) discordam moderadamente que a recompensa salarial seja adequada aos seus esforços.

A nível das motivações extrínsecas os professores apresentam-se mais duvidosos ou insatisfeitos, sobretudo nas questões de reconhecimento, segurança profissional e remuneração

Fazendo uma pequena síntese sobre a variável da motivação percebe-se em qualquer das escolas que a motivação intrínseca dos professores é superior à motivação extrínseca.

2.3- Realização Pessoal

Tabela 8

Afirmações	Media A	Média B	Média Total
3.1- Gosto do que faço, sinto que nasci para ser professor(a).	4,2	4,2	4,2
3.2- Gosto do acto de ensinar, especialmente transmitir conhecimentos, explicar e fazer compreender.	4,2	4,8	4,7
3.3- Conseguir interessar os alunos pela matéria é o maior desafio em educação.	4,5	4,8	4,7
3.4- Poder relacionar-me com crianças em crescimento, faz-me sentir que intervenho na sociedade com um maior impacto.	4,1	4,5	4,3
3.5- Ter liberdade para organizar o meu trabalho da forma que me parece melhor realiza-me.	4,3	4,5	4,4
3.6- Normalmente realizo o meu trabalho com entusiasmo e satisfação.	4,3	4,6	4,4
3.7- Gosto de passar algumas horas todas as semanas a preparar-me para ensinar melhor.	4,5	5,2	4,8
3.8- Aprender a ensinar cada vez melhor é um objectivo importante para mim.	4,5	4,8	4,6
3.9- As melhores aulas não são aquelas que são mais cuidadosamente preparadas.	2,9	2,2	2,6
3.10- Sinto-me mais realizado quando trabalho em grupo.	3,5	3,8	3,6
3.11- Sinto-me mais realizado quando trabalho individualmente.	2,9	3,2	3,0

A nível da realização pessoal verifica-se através da tabela 8 que os professores revelam realização pessoal ao desenvolverem a actividade docente, mas os

aspectos que lhes dão mais realização são aqueles que se prendem com o processo de ensino aprendizagem, o superarem-se para o desempenharem cada vez melhor e o conseguirem interessar os alunos pelas aprendizagens, revelando gosto por dedicarem algum tempo a preparar aulas, como se constata através das questões, 3.2,3.3, 3.7 e 3.8 nas quais os resultados revelam a escala 5 o concordo totalmente.

No entanto referem que concordam moderadamente com as questões: 3.4, 3.5, 3.6, que se caracterizam por questões de realização não tão centradas no aluno e no processo de ensinar, mas mais relacionadas pela satisfação pessoal e o prazer do trabalho, o sentido humano de intervenção na sociedade e a liberdade de organização do trabalho.

Poderá também observar-se uma curiosidade relativamente às questões 3.8 e 3.7 ou seja concordam totalmente que aprender a ensinar melhor é um objectivo importante para eles. Mas concordam moderadamente na questão que refere que gostam de dedicar algumas horas a prepararem-se para ensinar melhor. Ainda de acordo com esta questão do superarem-se e dedicarem algum tempo a melhorarem aparece a questão 3.9, na qual os inquiridos referem que nem sempre as aulas que são melhor preparadas são as melhores.

Relativamente às questões 3.10 e 3.11, através das quais se pretende perceber como é que os professores se sentem mais realizados a trabalhar, em grupo ou individualmente. Constata-se que é consensual em ambas as escolas que se sentem realizados a trabalhar em grupo, pois o indicador é 4, ou seja concordam moderadamente, mas no que refere à realização profissional através do trabalho individual, os resultados não são tão concludentes pois a média de respostas situa-se no indicador 3, referindo que depende. Podendo então concluir-se que os professores gostam de trabalhar em grupo indiciando que acreditam que o trabalho de equipa é importante para a realização pessoal, facilitando a troca de experiências e a tomada de decisões, este facto por outro lado, indica que os professores desta amostra que até revelam elevados níveis de realização pessoal e de motivação não são individualistas, factor este que denota abertura de mentalidades, sentido de entreatajuda e colaboração entre colegas, conforme se comprova mais à frente com a variável de clima de escola.

Através destas questões percebe-se que a opinião dos inquiridos, valoriza muito a questão da auto-actualização evidenciando a necessidade de melhorar a sua formação, mas ao mesmo tempo acham que não são necessárias muitas horas de preparação para exercerem boas aulas. Este factor poderá também estar relacionado com a questão da maior parte da amostra revelar idade superior a 46 anos.

2.4- Participação

Tabela 9

Afirmações	Média A	Média B	Média Total
4.1-A participação dos professores promove a qualidade nas tomadas de decisão.	4,4	4,3	4,4
4.2- Os professores participam na tomada de decisão.	3,5	2,9	3,3
4.3- Os órgãos de gestão estimulam os professores a participarem nas actividades.	3,2	2,8	3,0
4.4- Os professores participam na maior parte das actividades porque estas lhe são impostas e não por concordarem com elas.	3,2	2,8	3,0
4.5- Os pais dos meus alunos colaboram comigo, no processo educativo dos seus educandos.	3,6	3,9	3,7
4.6- A comunidade envolvente da escola participa nas actividades escolares.	3,3	3,3	3,3

Quando se analisa a variável participação e os níveis de participação constata-se o seguinte:

Os inquiridos concordam moderadamente que a participação dos professores promove a qualidade nas tomadas de decisão, bem como, os pais participarem no processo educativo dos seus educandos, os quais parecem colaborar moderadamente.

Agora relativamente à participação dos professores, e à estimulação dos órgãos de gestão para participarem nas actividades, bem como a participação da comunidade envolvente parecem situações às quais não consegue uma resposta concreta situam-se os níveis de resposta na escala 3, ou seja depende.

Em suma, os inquiridos concordam que é importante a participação dos professores nas tomadas de decisão e na participação da escola e que os órgãos de gestão as devem estimular, mas quando se questiona a parte prática dessa participação revelam várias dúvidas se essa participação existe de forma eficaz.

2.5- Capacidade Auto-Avaliativa

Tabela 10

Afirmações	Média A	Média B	Média C
5.1- O método de ensino que uso é o mais eficaz para os meus alunos.	3,9	3,9	3,9
5.2- Penso que existem métodos de ensino mais eficazes para os meus alunos do que os que eu costumo utilizar.	2,7	2,8	2,7
5.3- Se me mostrarem formas novas e eficazes de ensinar, sou capaz de mudar sem grande dificuldade a minha forma habitual de ensinar.	4,3	4,0	4,2
5.4- Gosto de me actualizar e procurar sempre novas formas de ensinar.	4,8	4,8	4,8
5.5- Quando me engano estou sempre pronto a admiti-lo.	4,3	4,5	4,4
5.6- Se a aula me corre mal, procuro aprender com os meus erros.	4,7	4,8	4,7
5.7- Sinto-me responsável pelo sucesso ou insucesso escolar dos meus alunos.	3,8	4,0	3,9

Com a tabela 10 temos a percepção sob a capacidade de auto-avaliação dos inquiridos e percebemos algumas reacções.

Por exemplo quando se questiona sobre a sua metodologia de ensino e o grau de eficácia das mesmas através das questões 5.1 e 5.2 a média de respostas varia um pouco em concordância e não é muito precisa, pois a questão é praticamente a mesma mas colocada em afirmações diferentes, de formas diferentes.

Na resposta 5.1 a média de respostas é de (3,9) o que se situa no concordo moderadamente que o seu método é o mais eficaz, mas por outro lado quando respondem à questão 5.2 a média é de (2,7) o que significa um depende, isto é concorda moderadamente que o seu método é eficaz mas põe a hipótese de haver ainda mais eficazes do que aquele que estão a usar, revelando que têm alguma dificuldade em avaliar de forma concisa o trabalho que estão a exercer, denotando-se alguma insegurança. Por outro lado este resultado parece também revelar que os inquiridos têm consciência que o ensino é um mundo aberto e que acompanhar todas as evoluções e inovações torna-se uma tarefa difícil. No fundo é um pouco “eu penso que trabalho da forma mais eficaz mas aceito que existem outras mais eficazes do que a minha”.

Outro dos factores que se pretende analisar com a variável da capacidade auto-avaliativa é se os professores sentem necessidade de actualizar a sua formação e procurar novas metodologias de ensino, estes aspectos analisam-se através das questões 5.3 e 5.4. Relativamente a procurar novas metodologias de ensino concordam moderadamente, mas quanto à necessidade de se actualizarem concordam totalmente.

Mas porque será que se nota uma receptividade mais ponderada em relação a alterar as técnicas de ensino? Será por acharem que realmente exercem um bom trabalho e não haverá nada muito significativo a acrescentar?, ou será por se sentirem insatisfeitos com as formações que têm feito? As acções de formação que estão ao dispor dos professores estarão actualizadas e a ir de encontro às suas necessidades?

Mas afinal o concordar-se totalmente que é necessário actualizar-se não implica que essa actualização altere qualquer coisa na forma como se administra o ensino?

Outra característica comum na classe docente é: “se eu disser que o meu método é o mais eficaz estou a ser céptico e detentor da verdade absoluta e não estou aberto às novidades, se digo que existem métodos mais eficazes do que o meu, estou a dizer que não me esforço o suficiente, se digo que depende quer dizer que nem sou bom, nem sou mau, tento fazer o melhor sem ser presunçoso”.

Estas dificuldades que os professores sentem ao auto-avaliarem-se não terão a ver com a falta de reconhecimento e crítica quer dos órgãos de gestão quer pelos diferentes intervenientes no processo educativo?

Será que a criação de equipas de avaliação competentes para avaliar o exercício docente não fará com que os professores se sintam mais seguros e confiantes relativamente ao trabalho que exercem?

Com as questões 5.5 e 5.6 pretende-se perceber se conseguem reconhecer a existência de haver actuações menos correctas ou mais directamente falhar ou errar no exercício das suas funções, como se costuma dizer errar é humano. Terão os professores a capacidade de reconhecer os seus erros, e acima de tudo terem a inteligência emocional para aprenderem e tirarem partido deles.

Ora como se observa nas respostas às questões 5.5 e 5.6, verifica-se que a maioria dos inquiridos concorda moderadamente em reconhecer os seus erros e concorda totalmente em aprender com eles.

Porque será que se concorda moderadamente em reconhecer os seus erros? Será que as represálias são muito fortes para se poder assumir que se erra? Ou serão os erros graves demais para serem assumidos?

Por fim com a questão 5.7 procura-se compreender se os professores se sentem responsáveis pelo sucesso e insucesso escolar dos alunos, ao que respondem (3,9) que concordam moderadamente. O que é perceptível, pois na realidade o professor é responsável pelo sucesso escolar dos seus alunos, porém o moderadamente não surgirá por algumas das hipóteses abaixo mencionadas?

Contudo serão apenas os professores os únicos responsáveis pelo sucesso escolar dos alunos?

Será que os pais também não têm responsabilidades sobre o sucesso escolar dos seus filhos?

Também serão os professores os responsáveis pela ausência de dedicação e acompanhamento familiar?

Então e aqueles alunos nos quais não é diagnosticada nenhuma deficiência comprovada, nem são sinalizados com qualquer indicação especial mas que revelam bloqueios no processo de ensino aprendizagem, quando os professores tentam diferentes estratégias e não conseguem fazer com que eles atinjam as competências propostas, deverão ser considerados como maus professores, ou responsáveis pelo insucesso escolar dos alunos?

Analisando os resultados da capacidade auto-avaliativa dos docentes conclui-se que em relação à eficácia das metodologias de ensino que usam, existem algumas dúvidas sobre a sua eficácia, a média de respostas às das duas questões na escala de Likert situa-se no (3,2).

Relativamente às necessidades de se actualizarem existe uma concordância absoluta, agora no que refere a aplicar essas actualizações já revela uma concordância mais moderada.

No que toca ao aprender com os erros também existe uma concordância absoluta, mas reconhecê-lo já é de forma mais moderada.

E por fim existe uma concordância moderada na responsabilidade do sucesso escolar dos alunos.

No fundo percebe-se que existe ainda algum receio em admitir que se falha, e em se admitir que se é competente.

2.6- Inteligência Emocional

Tabela 11

Afirmações	Média A	Média B	Média Total
6.1- Sou muito emotivo(a) no meu trabalho.	4,3	4,1	4,2
6.2- Comovo-me facilmente com os problemas dos meus alunos.	4,1	3,9	4,0
6.3- Perante uma situação de indisciplina na sala de aula consigo resolver o conflito sem me exaltar.	3,6	3,0	3,3
6.4-Exalto-me com facilidade, não tolero situações de má educação.	2,7	2,6	2,7
6.5- Costumo aproveitar as situações de agressão e mau comportamento, para desenvolver a área de formação cívica.	4,4	4,3	4,3
6.6- Os conflitos na minha sala de aula são geridos em forma de debate ou assembleia de turma.	4,1	4,2	4,1
6.7- Os meus alunos conseguem ver quando estou irritado.	3,9	4,0	3,9
6.8- A minha vida pessoal não interfere na minha vida profissional.	3,4	3,9	3,6
6.9-Utilizo várias vezes experiências da minha vida pessoal para explicar alguns valores aos meus alunos.	3,7	4,2	3,9
6.10- O melhor é não reagir à tristeza de uma criança.	4,1	4,3	4,1
6.11- Do meu ponto de vista as emoções estão sempre presentes fazem parte da vida e ajudam-nos.	4,3	4,4	4,4
6.12- Tenho dificuldade em gerir as minhas emoções com os meus alunos.	3,4	3,8	3,6

6.13-Se for emocional com os meus alunos posso perder o controlo e tornar-me abusivo.	2,1	2,0	2,0
6.14- A indisciplina dos meus alunos resolvia-se com umas boas palmadas na altura certa.	2,2	2,4	2,3

Através das médias das respostas às questões da inteligência emocional, conforme se observa na tabela 11 consegue-se clarificar a perspectiva dos docentes relativamente a esta variável, ora vejamos:

Analisando as questões 6.1, 6.2 e 6.11, verifica-se que os professores de uma forma consensual concordam moderadamente que é importante a existência de emoções no desempenho da actividade profissional, uma vez que as médias situam-se todas na escala 4 (4,2; 4,0;4,4).

Relativamente a necessidade de se estar atento às emoções dos alunos que se analisa através da questão 6.10 também predomina o concordo moderadamente (4,1).

Como reforço das opiniões resultantes relativamente à importância das emoções no exercício da função docente, surge a questão 6.12 na qual referem que concordam moderadamente (3,6) que conseguem gerir as suas emoções com os seus alunos.

Através das questões 6.5, 6.6, os mesmos referem que concordam que as situações de conflito são factores que proporcionam a exploração das áreas de formação cívica e que devem servir para os alunos dialogarem e desenvolverem o seu sentido crítico no sentido de corrigirem os seus erros. Mas por outro lado duvidam que esse diálogo seja sempre a situação mais adequada para resolver algumas questões de indisciplina, conforme se observa através da média de respostas da questão 6.15, na qual prevalece o depende (3,2).

Quanto à questão dos professores terem um auto-controlo das suas emoções, nomeadamente o controlo dos níveis de exaltação perante situações de indisciplina (questões 6.3, 6.4) a média resultante de respostas situa-se na escala 3 o que nos indica depende das circunstâncias em que ocorrem, indiciando

portanto que existe alguma dificuldade em gerir situações de conflito e indisciplina. A qual se comprova quando se analisa a questão 6.7 na qual os inquiridos revelam que os alunos apercebem-se das suas mudanças de humor (3,9).

Através da questão 6.8 obtém-se a noção de que os professores concordam moderadamente (3,6) que a vida pessoal não interfere com a sua vida profissional, conseguindo separar os dois papéis sociais e a sua intervenção de forma consciente, porém o moderadamente poderá indicar-nos que essa situação nem sempre é uma tarefa fácil de se conseguir.

Por outro lado com a questão 6.9 os inquiridos concordam também moderadamente (3,9) que utilizam experiências da sua vida pessoal para explicarem alguns conteúdos aos seus alunos, o que nos indica que conseguem separar a vida pessoal da profissional, mas sempre que precisam utilizam essa experiência pessoal em detrimento do sucesso profissional, o que revela um bom índice de inteligência emocional.

Em suma, quando se analisam os diferentes factores que influenciam a inteligência emocional torna-se evidentes as seguintes conclusões: Os professores assumem que é importante utilizar as emoções na actividade docente, isto é, acham importante demonstrar as suas emoções, bem como concordam que é necessário estar atento às emoções dos alunos, mas por outro lado revelam que a gestão dessas emoções nem sempre é uma tarefa fácil, manifestando dificuldades nas questões de auto-controlo, isto é concordam com as sugestões do diálogo, do estímulo do sentido crítico e reflexivo dos alunos para entenderem o caminho certo, mas manifestam dificuldade em conduzir esse processo de forma controlada, bem como revelam incerteza sobre esse tipo de actuação com alguns alunos, ou seja concordam moderadamente mas ainda não estão muito convictos que esse seja o melhor caminho a seguir.

Comparando agora as médias das duas escolas verificamos que a média das respostas é sempre muito idêntica, à excepção da questão 6.3, na qual a escola A refere ter mais controlo na resolução de conflitos com 3,6 do que a escola B com 3,0.

3- Contexto de Trabalho

1- Clima de Escola

Com a variável clima de escola tem-se como objectivo compreender como os professores sentem no seu local de trabalho. Esta variável foi categorizada com base em alguns factores que podem condicionar a sua forma de trabalhar, a sua forma de estar e sobretudo a sua satisfação profissional.

Contudo, a análise de resultados da variável clima de escola teve que ser analisada separadamente uma vez que as opiniões da escola A e da escola B são bastante divergentes, ao contrário de todas as outras variáveis observadas até então, não se podendo assim efectuar uma média total da amostra total dos inquiridos pois os resultados não seriam precisos, podendo induzir a interpretações incorrectas.

1.1- Clima de Escola- Escola A

Tabela 12 A

Afirmações	Média A
7.1- O espaço escolar é agradável.	4,1
7.2- O espaço físico da escola condiciona o tipo de actividades a desenvolver.	3,8
7.3- Passaria mais tempo na escola a organizar o meu trabalho se houvesse melhores condições de trabalho.	4,0
7.4-Tenho o material necessário para o bom desenvolvimento das actividades docentes.	2,9
7.5- O equipamento da escola está em bom estado.	3,3
7.6- Gosto de trabalhar com a comunidade envolvente à escola.	3,9
7.7- Nas reuniões de Conselho de Docentes todos os professores dão a sua opinião e são ouvidos.	4,0
7.8- Nas reuniões de Conselho de Docentes as pessoas dizem o que acham que os outros querem ouvir.	3,4
7.9- Nas reuniões de Conselho de Docentes os professores não dizem o que Sentem porque têm medo de sentir represálias.	4,2
7.10- Nas reuniões de Conselho de Docentes o debate é interminável e não se chega a qualquer decisão.	3,1

7.11- Na escola as decisões são tomadas em equipa, de um modo consensual.	4,1
7.12- Os professores apoiam-se mutuamente nas tarefas docentes.	3,9
7.13- Os professores ajudam-se uns aos outros quando têm dificuldades pessoais.	3,7
7.14- Há um ambiente de cordialidade e humor entre os professores.	4,2
7.15- Os professores trocam frequentemente informações sobre os alunos.	4,1
7.16- Observam-se frequentemente boatos entre os professores.	4,3
7.17- Há muitos grupos e estes são cerrados e inacessíveis.	1,6
7.18- Tenho uma boa relação com as Auxiliares de Acção Educativa.	4,3
7.19- Os órgãos de gestão escutam e aceita as sugestões dos professores.	3,5
7.20- Os órgãos de gestão mantêm uma relação afável com os professores.	3,7
7.21- Os órgãos de gestão promovem actividades informais para facilitar o convívio.	2,7
7.22- Os órgãos de gestão abstêm-se quando é necessário gerir conflitos.	3,6
7.23-As regras impostas pelos órgãos de gestão nunca são discutidas.	3,9

7.24-Os órgãos de gestão nas decisões mais importantes, não consultam os professores.	3,7
7.25- Os órgãos de gestão omitem com frequência os problemas até que se resolvam por si ou diminuem.	4,0
7.26- A maior preocupação dos órgãos de gestão é o cumprimento da normativa oficial.	3,7
7.27- Nesta escola é exercida uma boa liderança.	4,1

Através da análise da tabela 12 A percebe-se facilmente que é uma escola com um elevado índice de satisfação a nível do clima escolar de trabalho.

Através da questão 7.1 percebe-se que os inquiridos concordam moderadamente que o espaço é agradável (4,1), mas no entanto consideram que esse espaço apesar de ser agradável condiciona algumas das actividades que desenvolvem (3,8), indiciando portanto que essa agradabilidade é moderada no sentido em que parece impor algumas limitações; estas limitações são comprovadas quando na questão 7.3 os professores concordam também moderadamente (4,0) que se houvessem melhores condições poderiam passar mais tempo na escola a organizar o seu trabalho. Ainda na temática das questões de condições de trabalho e com as questões 7.4 e 7.5 os inquiridos não referem uma resposta concreta, sobre a existência de material e equipamento favorável às suas necessidades profissionais respondendo (2,9) e (3,3), o que significa depende poderão estar satisfeitos ou insatisfeitos.

Ou podendo até não ter bem consciência de todos os recursos que as escolas apresentam, pois sabe-se que infelizmente em muitas escolas ainda existem muitos materiais fechados em caixotes em dispensas escondidas como refúgios.

Ou por utilizarem sempre os mesmos recursos e não sentirem necessidade de outros, com estas respostas pouco concludentes poderiam levantar-se muitas outras hipóteses.

Analisando as questões relacionadas com as relações interpessoais entre professores (da 7.7 à 7.17), constata-se com base na tabela 12 A que os inquiridos revelam nível de concordância moderada, obtendo-se uma média respostas com indicador 4, transmitindo a ideia de que existe um ambiente de cordialidade, respeito e apoio mútuo.

Os professores manifestam liberdade de expressão, sentindo-se ouvidos, e elementos inter actuanes nas tomadas de decisão sobre os assuntos da escola, e de uma forma geral conseguem fazê-lo de forma consensual, expõem as suas opiniões abertamente sem qualquer receio, pois indicam que não existem censuras relativamente à sua liberdade de expressão, como se comprova nas questões 7.7, 7.9 e 7.11. Contudo por vezes são influenciados e pouco sinceros na manifestação das suas opiniões, conforme revela o indicador da questão 7.8 (3,4) as suas intervenções poderão ir no sentido de não desiludir as expectativas dos seus colegas de trabalho. Esta situação poderá resultar do querer facilitar a tomada de decisões e manter o ambiente de cordialidade, ficando no ar a ideia de que conforme as situações as suas opiniões poderão variar e nem sempre serem frontais e completamente sinceras, a fim de facilitar o consenso.

Com as questões 7.13, 7.16 e 7.17 percebe-se que existe um bom espírito de entreajuda e que os colegas se ajudam nas suas dificuldades pessoais, denotando a ausência de boatos ou de formação de grupos particulares de interesses. Havendo sempre o esforço por se manter o grupo da escola coeso sendo o indicador predominante o 4, concordo moderadamente.

Através da questão 7.10 os inquiridos revelam que as reuniões de conselho de docentes nem sempre são proveitosas, podendo por vezes haver alguma dispersão sobre os assuntos a serem tratados, tornando-se extensas e pouco frutuosas, como comprova o indicador (3,1).

Relativamente às relações estabelecidas entre professores e Auxiliares de Acção Educativa (questão 7.18) é também unânime a média de respostas do concordo moderadamente indicando um bom relacionamento.

Através da questão 7.6 percebe-se que os professores da escola sentem também uma abertura e um gosto moderado no trabalho com os agentes envolventes à comunidade educativa, comprovando-se através do indicador (3,9).

As relações entre professores e órgãos de gestão, conforme se verificam através das questões 7.16 até 7.26 revelam também um bom índice de relação, visto que as respostas situam-se na média do concordo moderadamente.

Especificando mais a análise, observa-se que os professores sentem-se ouvidos pelos órgãos de gestão, questão 7.19 (3,5), bem como, o predomínio de uma relação afável entre os dois intervenientes, questão 7.20 (3,7), porém os inquiridos indicam (2,7) na questão 7.21, ou seja, que nem sempre estes tentam a aproximação de uma forma mais informal, referindo que poderiam promover mais situações de convívio para favorecer as relações pessoais, como se comprova através do indicador (2,7).

Ainda dentro desta temática e quando se tenta perceber a opinião dos professores relativamente ao tipo de liderança exercida e à efectiva competência dessa liderança por parte dos órgãos de gestão, normalmente associada às funções exercidas pelos órgãos de gestão que se encontram sediados na escola sede de Agrupamento, através das questões 7.22, 7.23, 7.24, 7.25 e 7.26, constata-se que a média de respostas situa-se na escala 4, ou seja concordam moderadamente, indicando desta forma que os mesmos actuam de forma profissional e precisa, uma vez que gerem os conflitos quando necessário, as ordens antes de serem impostas são discutidas de uma forma democrática, ou seja os órgãos de gestão preocupam-se, se bem que moderadamente, em cumprir as normativas oficiais mas tendo em atenção as necessidades dos professores, consultando-os quando se torna fundamental tomar decisões importantes.

A presença deste bom relacionamento entre professores e órgãos de gestão, são factores fundamentais e reveladores de um bom clima de escola, que de certo promove um melhor desempenho, bem como, uma maior realização profissional por parte dos professores.

A título de conclusão podemos aferir que a escola A é dotada de um grupo docente coeso e satisfeito com o clima de trabalho, relatando apenas pela negativa alguns condicionamentos físicos do edifício, e dúvidas relativamente à adequação dos materiais existentes e o bom estado do equipamento existente.

1.2- Clima de Escola- Escola B

Tabela 12 B

Afirmações	Média B
7.1- O espaço escolar é agradável.	3,5
7.2- O espaço físico da escola condiciona o tipo de actividades a desenvolver.	3,5
7.3- Passaria mais tempo na escola a organizar o meu trabalho se houvesse melhores condições de trabalho.	3,8
7.4-Tenho o material necessário para o bom desenvolvimento das actividades docentes.	2,3
7.5- O equipamento da escola está em bom estado.	2,9

7.6- Gosto de trabalhar com a comunidade envolvente à escola.	3,7
7.7- Nas reuniões de Conselho de Docentes todos os professores dão a sua opinião e são ouvidos.	3,2
7.8- Nas reuniões de Conselho de Docentes as pessoas dizem o que acham que os outros querem ouvir.	3,7
7.9- Nas reuniões de Conselho de Docentes os professores não dizem o que sentem porque têm medo de sentir represálias.	3,5
7.10- Nas reuniões de Conselho de Docentes o debate é interminável e não se chega a qualquer decisão.	3,7
7.11- Na escola as decisões são tomadas em equipa, de um modo consensual.	3,0
7.12- Os professores apoiam-se mutuamente nas tarefas docentes.	2,9
7.13- Os professores ajudam-se uns aos outros quando têm dificuldades pessoais.	2,7
7.14- Há um ambiente de cordialidade e humor entre os professores.	3,0
7.15- Os professores trocam frequentemente informações sobre os alunos.	3,4
7.16- Observam-se frequentemente boatos entre os professores.	2,5
7.17- Há muitos grupos e estes são cerrados e inacessíveis.	2,2
7.18- Tenho uma boa relação com as Auxiliares de Acção Educativa.	4,2

7.19- Os órgãos de gestão escutam e aceita as sugestões dos professores.	3,2
7.20- Os órgãos de gestão mantêm uma relação afável com os professores.	3,1
7.21- Os órgãos de gestão promovem actividades informais para facilitar o convívio.	2,5
7.22- Os órgãos de gestão abstêm-se quando é necessário gerir conflitos.	3,4
7.23-As regras impostas pelos órgãos de gestão nunca são discutidas.	2,9
7.24-Os órgãos de gestão nas decisões mais importantes, não consultam os professores.	2,9
7.25- Os órgãos de gestão omitem com frequência os problemas até que se resolvam por si ou diminuem.	3,6
7.26- A maior preocupação dos órgãos de gestão é o cumprimento da normativa oficial.	3,8
7.27- Nesta escola é exercida uma boa liderança.	3,3

Analisando os resultados obtidos na escola B e seguindo a mesma metodologia adoptada na análise da escola A, interpretam-se os seguintes resultados.

Relativamente às questões relacionadas com a agradabilidade do espaço de trabalho, bem como, condições de trabalho, equipamento e recursos que apresenta (através da questão 7.1 até à 7.5), concluí-se que os professores acham o espaço escolar agradável e com condições para o exercício da profissão, situam-se os indicadores na escala 4. Quanto à questão 7.5 que referem a existência de equipamento em bom estado existem algumas dúvidas (2,9), e discordam moderadamente quanto à existência de materiais necessários para o bom desenvolvimento das actividades (2,3) questão 7.4.

De acordo com as questões de relacionamento inter pessoal e analisando primeiramente as relações entre professores da 7.7 até à 7.17 observam-se as seguintes conclusões:

De uma forma geral os inquiridos concordam moderadamente que os professores dizem o que sentem frontalmente, e sem receios de sentir represálias, sem pensarem nas expectativas que os outros professores possam ter a seu respeito (questões 7.7 e 7.8). Concordam também moderadamente que normalmente as reuniões de conselho de docentes são proveitosas e bem orientadas, não se sentindo quaisquer indícios de conversas que originem dispersão ou perda de tempo questão (7.10). Relativamente às relações pessoais entre professores verifica-se que de uma forma geral a média de respostas situam-se no indicador depende, isto é as relações de cordialidade (7.14), e o sentido de entreatajuda são factores que colocam algumas dúvidas (7.12), não se sentido um clima de concordância e de união. Estas relações parecem ter um cariz um pouco formal, pois com a questão (7.13) percebe-se que não existe muito à vontade relativamente às questões pessoais dos indivíduos e ao seu envolvimento no sentido de se criarem laços de amizade mais profundos as respostas situam-se também na escala do depende.

A existência de um relacionamento dúbio entre colegas comprova-se quando na questão 7.16 referem (2,5) indicando que por vezes poderão existir conversas propensas a um clima menos bom entre colegas, por outro lado indicam na questão 7.17 que (2,2) discordam moderadamente sobre a existência de sub grupos entre professores.

Com a questão 7.6 analisa-se a relação que os professores estabelecem com a comunidade sendo o resultado de (3,7) o que nos indica que concordam moderadamente que é importante haver um trabalho de cooperação e entreatajuda com a comunidade.

Concluindo-se então que existe à vontade para o diálogo, mas que esse diálogo nem sempre surte os efeitos desejados.

Quanto à relação dos professores com os auxiliares de Acção Educativa, também elementos fundamentais no processo educativo, existe uma concordância moderada de bom relacionamento.

Outro factor que se tenta analisar é o estilo de liderança que é exercida e a forma como é sentida pelos professores da escola B, este é analisado desde a questão 7.19 até à 7.27.

No entanto é de referir que até à questão 7.26 é estudado o comportamento dos órgãos de gestão que enviam as directrizes para as escolas nomeadamente as equipas representativas estabelecidas nos Conselhos Executivos estabelecidos nas sedes do Agrupamento da Escola. Na questão 7.27 especifica-se a liderança efectuada pelo coordenador de escola, uma vez que a questão refere-se especificamente à escola.

De acordo com a relação exercida entre órgãos de gestão e professores percebe-se através das questões (7.19, 7.20, 7.21, 7.22 e 7.23,7.24), que os órgãos de gestão nem sempre escutam e aceitam as opiniões dos professores, pondo em causa o relacionamento e o estímulo de actividades que proporcionem uma aproximação entre estes intervenientes, sentido que as suas opiniões por vezes não são consultadas relativamente à tomada de decisões importantes, como se comprovam através da média de respostas situada no indicador 3 depende, não assumindo nenhuma postura concreta.

Quanto às questões que tentam investigar se os órgão de gestão procuram a intervenção dos professores na resolução de situações problemáticas a média de respostas situa-se no concordo moderadamente, ou seja, indicia-nos que as chefias não escondem os problemas e resolvem-nos, existindo desta forma um relacionamento distante entre estes intervenientes e que é quase exercida uma liderança autocrática, como se confirma através das questões (7. 23 e 7.26,) na qual concordam moderadamente que a maior preocupação é o cumprimento da normativa oficial (3,8).

Por outro lado referem que quando são efectuadas decisões importantes os órgãos de gestão consultam os professores 7.25 (3,8).

E por fim quando se questiona se a liderança exercida na escola é boa a resposta é de (3,3), revelando o depende. Será por acharem que o Coordenador da Escola não defende correctamente os interesses da escola e dos professores? Ou será também ele um coordenador pouco atento às necessidades dos professores? , talvez uma vez que nas questões 7.7 e 7.19 os professores referem que nem sempre são ouvidas as suas opiniões, bem como na questão 7.11 referiram que as decisões tomadas em conselho de docentes não são resultado de opiniões consensuais.

Dando a ideia de que têm a máxima liberdade para falar e exprimirem as suas ideias, no entanto revelam insatisfação quanto à sua valorização.

Sintetizando a relação dos professores com os órgãos de gestão não indica ser muito amistosa, pois as respostas denotam um elevado grau de neutralidade.

Reflectindo sobre os resultados finais sobre a variável de clima de escola na escola B percebe-se que não existe um clima de trabalho muito cooperante, denotando a ausência de laços de amizade e entreajuda entre professores e órgãos de gestão. Por outro lado é curioso que apesar do clima de trabalho ter o índice de satisfação reduzido, os índices de motivação e realização pessoais estudados anteriormente sejam elevados.

1.3- Clima de Escola- Análise Comparativa entre as Escolas A e B

Efectuando agora uma análise comparativa sobre as questões relacionadas com a variável clima e observando primeiramente os aspectos relacionados com as sub-variáveis que avaliam o grau de agradabilidade e o espaço físico das escolas, constata-se que em ambas as escolas consideram a escola um local agradável, mas referem que as condições físicas limitam um pouco o desenvolvimento de actividades, bem como a insuficiência de espaços que os permitam trabalhar na escola após o horário lectivo.

Quanto as sub- variável que analisa a existência de material suficiente as opiniões divergem um pouco, a escola A revela não ter opinião e a escola b refere

que é insuficiente. Na questão do equipamento, ambas revelam ausência de opinião relativamente ao estado do equipamento escolar.

A sub-variável que refere a relação entre professores é uma das quais onde se notam maiores diferenças enquanto a escola A refere que existe um bom relacionamento entre professores, sentimento de entreajuda, cordialidade e harmonia. A escola B manifesta um relacionamento menos cordial, indicando que por vezes existem conversas propensas a um clima menos bom entre colegas e discordam moderadamente sobre a existência de grupos restritos, revelando ainda que os professores não se apoiam muito quer nas suas questões pessoais quer de trabalho, não indicando directamente de forma negativa, mas através da escala média de sem opinião.

Outra grande divergência tem a ver com as questões de abertura na comunicação, a escola A indica que não sabem se os colegas dizem directamente o que sentem ou se estão a esforçar-se por manter um clima harmonioso situando-se na escala de não opinião, enquanto a escola B concorda moderadamente que as pessoas dizem o que os outros querem ouvir.

Ambas as escolas indicam que gostam de trabalhar com a comunidade envolvente e que mantêm um bom relacionamento com as auxiliares de acção educativa.

No que refere às relações com os órgãos de gestão as opiniões também são muito diferentes, enquanto a escola A revela que os mesmos gerem os conflitos, actuam de forma profissional e precisa, preocupam-se em cumprir as normativas oficiais mas respeitando sempre e consultando as opiniões dos professores.

A escola B já não sentem o mesmo revelando que as suas opiniões nem sempre ouvidas e nem sempre serem consultados quando é necessário tomadas decisões. Indicando ainda que os órgãos de chefia resolvem os problemas e não lhes omitem somente não se sentem muito intervenientes, denotando uma barreira e pouco à vontade.

Quanto à questão dos conselhos de docentes as opiniões também divergem um pouco a escola A refere que estas são um pouco extensas e pouco produtivas, enquanto a escola B refere que são proveitosas e bem dirigidas.

E por fim na questão da liderança escolar a escola A revela que é exercida uma boa liderança e a escola B manifesta ausência de opinião.

2- Sucesso Escolar dos Alunos

Tabela 13

Afirmações	Média A	Média B	Media Total
8.1- Gosto de aulas interactivas com bastante participação dos alunos.	4,7	4,8	4,7
8.2- Os alunos normalmente revelam interesse pelas aprendizagens.	4,2	4,5	4,3
8.3 Quando os alunos têm sucesso escolar sinto-me mais motivado.	4,7	5,0	4,8
8.4- Os alunos são muito indisciplinados, o que prejudica o normal funcionamento da turma.	3,6	3,5	3,6
8.5- Cada vez há mais alunos com dificuldades e insucesso escolar.	2,4	2,4	2,4
8.6-Trabalho com um grupo de crianças demasiado grande, para poder auxilia-los nas suas dificuldades convenientemente.	3,0	2,4	2,6
8.7- Quando um assunto é difícil compreensão para os alunos, procuro descobrir a melhor forma de o ensinar mesmo que isso exija muito trabalho.	4,7	4,9	4,8
8.8-O que ensino aos meus alunos é importante na sua formação.	4,6	4,9	4,7
8.9- Se for necessário, em situações pontuais não me importo de trabalhar além do meu horário em prol do sucesso escolar dos meus alunos.	4,4	4,1	4,3
8.10- Não vale a pena sacrificarmo-nos muito pelos alunos, a maior parte deles não quer aprender.	1,5	1,4	1,4

Através da variável sucesso escolar dos alunos tenta-se compreender qual é a importância que esta tem na motivação de professores, e auscultar através das

suas práticas como consideram que está a situação actual do sucesso escolar dos seus alunos. Foi efectuada a análise em conjunto uma vez que as manifestações são idênticas nas duas escolas.

Com as questões 8.3; 8.7; 8.8;8.1 verifica-se que a média de respostas dos inquiridos ronda a escala 5, ou seja o concordo totalmente, indicando desta forma que o sucesso escolar dos alunos é uma das variáveis mais importantes na motivação dos professores. Analisando mais pormenorizadamente os resultados constata-se que quando os alunos têm sucesso os professores ficam mais motivados (4,8), têm gosto em procurar novas formas de ensino, mesmo que lhes dê mais trabalho para conquistar mais sucesso escolar dos alunos (4,8); sentem que ensinam matérias importantes para a sua formação (4,7) e gostam da participação dos alunos nas aulas (4,7). Discordam totalmente que os alunos não queiram aprender, revelando que concordam que deve-se sempre investir e fazer esforço por eles, como se verifica na questão 8.10. Porém também revelam através das questões 8.5; 8.4 e 8.9 que cada vez há mais alunos com dificuldades e insucesso (3,5) situando-se portanto na escala do concordo moderadamente, que cada vez há mais situações de indisciplina (3,9), mas esses problemas não os fazem desmotivar e querer trabalhar menos, pelo contrário demonstram disponibilidade para em situações pontuais trabalharem além do seu horário para promover o sucesso escolar dos alunos (4,3).

3- Reconhecimento Social

3.1- Reconhecimento Social- Escola A

Tabela 14 A

Afirmações	Média A
9.1- Penso que, em geral os alunos gostam de mim como professor.	4,2
9.2- Sinto que os pais reconhecem o meu trabalho.	3,8
9.3- Muitos dos Encarregados de Educação dos meus alunos só aparecem para criticar o meu trabalho.	4,1
9.4 - Sinto que os órgãos de gestão reconhecem o meu trabalho.	3,8
9.5- Os meus colegas reconhecem e valorizam o meu trabalho.	4,0
9.6- Os auxiliares de acção educativa reconhecem o meu trabalho.	3,9
9.7- Sinto que não vale a pena esforçar-me muito pois, esse esforço não será reconhecido.	4,4
9.8- Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.	2,5
9.9- Poucos reconhecem o quanto o professor trabalha.	2,8

Com a tabela 14 A relativamente à variável de reconhecimento social do seu trabalho, a população da escola A concorda moderadamente que os Encarregados de educação, colegas de trabalho, auxiliares de acção educativa e

órgãos de gestão reconhecem o seu trabalho, concordam que se devem esforçar por melhorar o seu desempenho, pois será reconhecido, mas na questão que abrange a opinião sobre os membros exteriores à comunidade educativa, têm algumas dúvidas que reconheçam os seus esforços.

3.2- Reconhecimento Social- Escola B

Tabela 14 B

Afirmações	Média B
9.1- Penso que, em geral os alunos gostam de mim como professor.	4,6
9.2- Sinto que os pais reconhecem o meu trabalho.	4,2
9.3- Muitos dos Encarregados de Educação dos meus alunos só aparecem para criticar o meu trabalho.	4,5
9.4 - Sinto que os órgãos de gestão reconhecem o meu trabalho.	3,1
9.5- Os meus colegas reconhecem e valorizam o meu trabalho.	3,7
9.6- Os auxiliares de acção educativa reconhecem o meu trabalho.	3,3
9.7- Sinto que não vale a pena esforçar-me muito pois, esse esforço não será reconhecido.	3,3
9.8- Penso que a profissão docente é reconhecida positivamente pelos outros.	1,5
9.9- Poucos reconhecem o quanto o professor trabalha.	4,5

Através da tabela 14 B verifica-se que população inquirida concorda totalmente que os alunos gostam deles e que os membros exteriores à comunidade manifestam reconhecimento. Concordam moderadamente que os Encarregados de Educação e os colegas de trabalho reconhecem os seus esforços.

Manifestando apenas dúvidas relativamente ao reconhecimento pelos órgãos de gestão e pelos auxiliares de acção educativa, pondo em questão a hipótese de se esforçarem mais no desenvolvimento do seu trabalho, uma vez que os alunos, pais e outros estão contentes com o seu desempenho. Não sentem reconhecimento pelos órgãos de gestão, relativizam as suas opiniões e não sentem necessidade de se esforçarem mais, indicando que não seria por isso que os iriam valorizar.

3.3- Reconhecimento Social- Análise Comparativa entre Escola A e Escola B

A nível do reconhecimento social também se observam posturas bastante divergentes: enquanto a escola A refere que sente o seu trabalho reconhecido por todos os membros da comunidade educativa, referindo apenas dúvidas sobre o reconhecimento efectuado pelos “outros” ou membros exteriores; a escola B refere que tem dúvidas sobre o reconhecimento pelos órgãos de gestão e auxiliares de acção educativa, referindo que os alunos pais e outros reconhecem o seu esforço.

Em suma, os elementos da escola A sente apoio e reconhecimento por todos actores internos da escola. Em contrapartida, os da escola B sentem mais apoio apenas na interacção com os alunos, seus familiares e actores externos à escola, o que indicia que não existe um clima muito agradável entre os professores os órgãos de gestão..

CAPÍTULO V- Conclusão

CONCLUSÃO

No estudo *Professores Motivados pela Arte de Ensinar* centrou-se a atenção nas necessidades dos professores tentando perceber quais eram os factores que mais influenciavam a sua motivação, procurando a resposta à questão de partida: Será que a motivação de professores se sobrepõe às dificuldades existentes actualmente no contexto Educativo?.

As imposições emitidas recentemente pelos membros governamentais têm pressionado os professores no sentido de mudarem as suas actuações de forma imediata. Este facto poderia contribuir para uma desmotivação por parte dos profissionais docentes, mas através do presente estudo concluímos que isso não acontece, pelo menos na população da amostra do estudo, que resulta da observação de duas escolas que indiciavam serem compostas por actores profissionais motivados.

As faixas etárias predominantes da amostra em estudo estão repartidas quase de igual forma, entre professores considerados jovens, até aos 35 anos de idade, e professores a partir dos 46 anos considerados com maior experiência de vida.

A comparação dos graus de motivação através das variáveis sexo e estabilidade profissional, não foi possível efectuar, uma vez que, do total da amostra só 11% são indivíduos do sexo masculino e somente 7% são docentes contratados, todo o resto da amostra apresenta-se em situação de quadro, o que revela maioritariamente estabilidade profissional.

Relativamente ao tempo de serviço observa-se que mais de metade da amostra tem mais de 21 anos de serviço e um terço mais de 6, o que revela que a maior parte dos inquiridos são professores com bastante experiência profissional.

A observação das Habilitações académicas torna evidente a tendência registada para o prosseguir estudos. Um aspecto que parece ser interessante de destacar é que $\frac{1}{4}$ dos licenciados assinalaram nas suas respostas que também haviam feito

o curso de magistério. A licenciatura surge depois como complemento de formação, com vista a enriquecer o seu currículo e aumentar os seus conhecimentos ou simplesmente para melhorar a sua condição económica, não permitindo também efectuar comparações entre o grau de motivação e as habilitações literárias, uma vez que 89% da população é licenciada e só 11% tem o grau de mestrado.

De alguma forma estas impossibilidades de comparação e a homogeneidade de características individuais, poderão indicar o predomínio de situações de vida semelhantes e objectivos de vida comuns, uma vez que as duas populações estudadas indicam que enveredaram na profissão docente por uma questão de vocação e realização pessoal e não por falta de outras hipóteses.

Relativamente às hipóteses iniciais, não foi possível verificar as hipóteses números 1,2,3,4,8, 9, 10, devido a homogeneidade e dimensão da amostra final. As hipóteses 11 e 13 não se confirmaram, uma vez que, apesar do menor estímulo recebido pela gestão da escola B, os respectivos professores mantiveram elevado o seu nível de motivação.

Finalmente, as hipóteses 5, 6, 7, e 12 foram confirmadas, mostrando a importância dos factores intrínsecos na formação da motivação e sublinhando o valor dado ao sucesso escolar dos alunos.

Conclui-se portanto e de acordo com a teoria de dois factores desenvolvida por Herzberg, que existe uma valorização dos factores intrínsecos da motivação: o gosto pela profissão, o gosto pela interacção com as crianças e o sucesso escolar dos alunos, são aspectos que os motivam e estimulam intelectualmente, incitando-os a procurar uma maior eficácia nas suas competências profissionais. Esta procura de eficácia é valorizada quando referem que sentem necessidade de se actualizarem e de procurarem mais formação. Um dos autores que reforça esta ideia é Bandura com a sua teoria de auto-eficácia, na qual refere que os indivíduos fazem um processo de auto-regulação do seu desenvolvimento orientando-se para atingirem determinadas metas ou fins. Os professores da amostra referem que os seus fins são os sucessos escolares dos alunos e a sua realização como profissionais competentes.

O processo de auto realização resulta da sua motivação interna para o trabalho ou para as características da tarefa da profissão docente, como refere Deci na teoria da motivação intrínseca. O indivíduo realiza e persiste em determinadas tarefas apenas pela satisfação que estas lhe proporcionam, sentindo curiosidade e necessidade de mudança. De uma forma geral a população inquirida apresenta alguma dificuldade em avaliar de forma concisa o trabalho que está a exercer, denotando-se alguma insegurança. Por outro lado este resultado parece também revelar que os inquiridos têm consciência que o ensino é um mundo aberto e que acompanhar todas as evoluções e inovações torna-se uma tarefa difícil. No fundo é um pouco “eu penso que trabalho da forma mais eficaz mas aceito que existem outras mais eficazes do que a minha”.

Estas dificuldades que os professores sentem ao autoavaliarem-se não terão a ver com a falta de reconhecimento ou crítica quer por parte dos órgãos de gestão quer pelos diferentes intervenientes no processo educativo?

Será que a criação de equipas de avaliação competentes para avaliar o exercício docente não fará com que os professores se sintam mais seguros e confiantes relativamente ao trabalho que exercem?

No fundo percebe-se que existe ainda algum receio em admitir que se falha, e em se admitir que se é competente. Donde surgirão estes receios de se classificarem, como bons profissionais que têm falhas?

A questão da auto-regulação apresenta-se interligada com as questões da inteligência emocional, uma vez que esta pressupõe o controle dos sentimentos e a sua gestão. Nesta área os professores revelaram que consideram de extrema importância a valorização das emoções no processo educativo. Contudo, revelam ainda alguma insegurança relativamente à gestão das mesmas, sobretudo no que toca à resolução de conflitos com os alunos.

No âmbito das questões extrínsecas ou de contexto de trabalho a realidade já é bastante mais divergente, uma vez que as opiniões manifestadas pelas duas populações é diferente, o que é perceptível pois como refere Rotter na sua teoria,

o estudo da personalidade é a interacção entre o sujeito e o ambiente, isto é, o mesmo sujeito pode perceber uma mesma situação de diferentes formas em diferentes meios e a mesma situação pode ser percebida de diferentes formas por diferentes sujeitos.

A sublinhar este facto, observou-se que os únicos factores que apresentam insegurança e alguma redução dos graus de motivação estão relacionados, sobretudo com as questões de clima de escola e liderança exercida.

A nível das condições físicas das escolas concluí-se que os professores acham o espaço escolar agradável, mas por outro lado, também limitativo, uma vez que não permite a sua presença após o horário lectivo devido ao sobreaproveitamento dos espaços.

Quando se abordam as questões das relações interpessoais notam-se sensíveis diferenças. A escola A é dotada de um grupo docente coeso e satisfeito com o clima de trabalho, relatando apenas pela negativa alguns condicionamentos físicos do edifício, e dúvidas relativamente à adequação dos materiais existentes e ao estado do equipamento existente. Na escola B também foram apuradas algumas insuficiências relativamente ao material, mas o que sobressai é que existe um clima de trabalho não muito cooperante, denotando a ausência de laços de solidariedade e ajuda entre professores e órgãos de gestão. Por outro lado é curioso que apesar do clima de trabalho ter o índice de satisfação reduzido, os índices de motivação e realização pessoais estudados anteriormente se mantenham.

A escola A denota a presença de um clima familiar dotado de uma enorme cordialidade, elevado moral, sociabilidade e consideração, havendo baixo distanciamento e pouca ênfase produtiva.

A escola B denota a existência de um clima controlado centrado na preocupação da produtividade em detrimento da satisfação de necessidades sociais, pelo trabalho individual, cumprimento estrito de normas e pouca sociabilidade.

É nítida a diferença dos estilos de liderança exercido entre uma escola e outra, uma mais orientada num sentido mais informal com menos directividade, e outra mais formal orientada para o a directividade. Estas posturas decorrem do perfil do

líder e dos modelos organizativos de cada escola, o ambiente que se cria é fundamental para a existência de um bom clima.

A escola A manifesta a presença de um líder interactuante, que funciona essencialmente como coordenador de elementos com fortes interligações, estando atento ao contributo de todos e de cada um. Enquanto a escola B perspectiva a presença de um líder co-actuante que promove o aperfeiçoamento e a motivação de cada membro individualmente, favorecendo a competição entre os diferentes membros.

Podendo então concluir-se que a motivação intrínseca dos professores se sobrepõe às dificuldades do actual contexto educativo, isto é, estes professores estão na profissão pelo gosto e pela realização pessoal, o que lhes permite autoregularem-se no sentido de serem profissionais motivados e competentes, revelam o desejo de serem participativos activos, ainda que alguns considerem que os órgãos de liderança não estimulam muito essa participação.

Como refere António Nóvoa,(1991, p.76:

“A transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas, o crescimento profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e dos actores educativos.”

A existência de uma liderança democrática e de um líder preocupado com as questões humanas são essenciais para a existência de um clima harmonioso de trabalho.

Desta forma ficam algumas sugestões para a mediação do estado interno da organização escolar a fim de proporcionar um clima de união e agradabilidade, pois afinal se ainda existem professores com motivação interna e se as suas pequenas insatisfações se prendem com o contexto organizativo de escola é muito fácil alterá-lo desde que haja uma boa liderança, potenciando a racionalidade estratégica no sentido de valorizar as pessoas como actores fundamentais à prossecução dos fins da organização escolar. Os trabalhadores,

por seu turno, devem reagir como membros de um grupo e não como indivíduos isolados.

É imprescindível promover espaços de comunicação. A presença de um chá e uns biscoitos, numa sala de reuniões, a existência de uma sala de professores agradável que tenha uns sofás confortáveis e um espaço aberto propício à comunicação e socialização, bem como, uma entrada da escola convidativa, bonita e agradável, poderão amenizar muito o ambiente, o que facilitará o envolvimento dos professores proporcionando momentos de partilha de experiências eficazes, estimulando o trabalho de equipa, fomentando o respeito pelos outros. Todos devem preocupar-se com todos, todos deverão estar envolvidos no processo de tomada de decisão. Desta forma cultiva-se o espírito de coesão e de confiança que implicitamente aumentará a existência de uma moral elevada.

É necessário fazer periodicamente a avaliação das necessidades dos protagonistas do processo educativo e criar espaços para reconhecimento dos sucessos, traçando objectivos para a escola através de opiniões comuns, promover e estimular a participação dos professores nas decisões da escola., valorizar o interesse pela inovação, saber agarrar as qualidades pessoais de cada trabalhador como refere Elton Mayo na sua teoria das Relações Humanas.

Apesar da fase de mudança e crise que o contexto educativo atravessa ainda existem professores motivados pela arte de ensinar, dotados de inteligência emocional que desvalorizam as pressões negativas e se agarram às suas motivações intrínsecas. Cabe então aos líderes saber tirar partido dessas capacidades individuais e estimular a produtividade educativa das escolas.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Helena Águeda (2000). Educar para o Optimismo. **Lisboa: Edições pergaminho**

BILHIM, João Abreu de Faria. 1996. Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas. **Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas**

CABRAL, Carla A. P. Dias de Pina (2003). Satisfação/Insatisfação no trabalho: Educadoras de Infância rede pública/IPSS. Estudo Concelho de Peniche. **Mestrado Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta**

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). Metodologia da Investigação- Guia para Auto- Aprendizagem. **Lisboa: Universidade Aberta**

COSTA, Jorge Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (2000). Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. **Aveiro: Universidade de Aveiro**

CHARD, Denny (1998). Motivação para Vencer. Técnicas Comprovadas para um Melhor Desempenho. **Coimbra: Quarteto**

CUNHA, Isabel Maria de Almeida Alves Pereira Carvalho 1994. Efeitos da Consciência Reflexiva na motivação intrínseca dos professores. **Mestrado em Educação. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências**

FERREIRA, Maria José salgado Oliveira Guimarães (2004). O (Des) Encanto do "ser" professor. **Lisboa: Universidade Aberta**

FONTANA, David (1991). Psicologia para Professores. **2ª edição. Brasil: Editora mnole LTDA.**

GONÇALVES, Ilda , Rodrigues de Brito (1995). Clima de escola- Satisfação docente. Lisboa: Universidade Católica portuguesa- faculdade de Ciências Humanas- Departamento de Ciências da Vida e da Saúde

GOLEMAN, Daniel (1997). Inteligência Emocional. Lisboa: Gradiva

GOLEMAN, Daniel (2003). Os Novos Líderes. A inteligência Emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva

GOTTMAN, John; DECLAIRE, Joan. (1999). A Inteligência Emocional na Educação. Lisboa: pergaminho

HARDGREAVES, Andy (1998). Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós- Moderna. Alfragide: McGraw- Hill

JESUS, Saúl Neves de (1996). Motivação para a Profissão Docente. Lisboa: Estante Editora

JESUS, Saúl Neves de (2000). Motivação e Formação de Professores. Coimbra: Quarteto

LEONARDO, João Paulo Martins Pereira (2005). Trabalho em Equipa no Conselho de Turma. Vol. I- Dissertação de Mestrado em Gestão e Administração Educacional. Lisboa: Universidade Aberta

MACHADO, Constança Maria s. s. Pinto Gomes (1996). Tornar-se Professor- da idealização à realidade- Dissertação Doutoramento Psicologia Educacional. Évora: Universidade de Évora

MALTA, Maria Isabel Serra GUERREIRO (1999). O Primeiro ano de Docência. A motivação dos professores licenciados do 1º ciclo do Ensino Básico, no 1º ano de docência. Lisboa:Universidade Católica Portuguesa- Faculdade de Ciências Humanas- Departamento de Ciências Psicopedagógicas

MARTINEAUD, Sophie; ENGELHART, Dominique (2002). Teste a sua Inteligência Emocional. Acabou o QI! Meça o QE!. Lisboa: Pergaminho

MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. Sebenta de Apontamentos- Metodologia de Investigação Científica. Porto: Universidade Portucalense

MUCCHIELLI, Alex () As Motivações. Mem-Martins: Publicações Europa América
NETO, Félix (1998). Psicologia Social. Vol.I. Lisboa: Universidade Aberta

NÓVOA, António (1992). As Organizações em Análise.Lisboa: Publicações Dom Quixote

NÓVOA, António; et.al (1991). Profissão Professor. Colecção Ciências da Educação.Porto: Porto Editora

OLIVEIRA, José H. Barros de (2003). Psicologia Positiva. Porto: Edições Asa

OLIVEIRA, Silvio Luiz de(1998). Tratado de Metodologia Científica. Projetos de Pesquisas, TGI,TCC, Monografias, Dissertações e Teses. Brasil: Pioneira

PORTUGAL, Adriano das Dores (2002). O Clima de Escola- um estudo caso.Dissertação de Mestrado na área de gestão de escolas.Lisboa: Universidade Católica Portuguesa- Instituto de Educação

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. 1ªedição. Lisboa: Gradiva

RAMOS, António Carlos Simão (1997). As Implicações da liderança No Clima de Escola.- Estudo Caso. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa- Faculdade de Ciências Humanas- Departamento de Ciências Psicopedagógicas

ROCHA, Maria Armanda Martinez de Oliveira.(2002). Clima Organizacional: um estudo exploratório a partir das percepções dos professores. Dissertação de Mestrado.
Porto: Universidade Portucalense

ROQUE, Maria Paula Cléto Zuniga. 2003 Autoconceito Profissional de Ciências e de Outros grupos disciplinares. *Lisboa: Faculdade de Ciências da universidade de Lisboa. Dep. Educação- Tese de Mestrado em Educação*

ROSA, Luís (1994). Cultura Empresarial- Motivação e Liderança. Psicologia das organizações. **Lisboa: Editorial Presença**

TEIXEIRA, Manuela (2002). O Professor e a Escola- Perspectivas Organizacionais. **Lisboa: McGraw-Hill**

TEIXEIRA, Maria Filomena (1991). Ser Professor Hoje. Estudo de uma população docente do ensino secundário- **Mestrado em Educação**. Lisboa:Departamento de Eeducação da Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa

GONÇALVES, Ilda , Rodrigues de Brito (1995). Clima de escola- Satisfação docente. Lisboa: Universidade Católica portuguesa- faculdade de Ciências Humanas- Departamento de Ciências da Vida e da Saúde

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). Metodologia da Investigação- Guia para Auto- Aprendizagem. **Lisboa: Universidade Aberta**

OLIVEIRA, Silvio Luiz de (1999). Tratado de Metodologia Científica- projectos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. **2ª ED. S. Paulo: Ed. Pioneira**

MALTA, Maria Isabel Serra GUERREIRO (1999). O Primeiro ano de Docência. A motivação dos professores licenciados do 1º ciclo do Ensino Básico, no 1º ano de docência. **Lisboa:Universidade Católica Portuguesa- Faculdade de Ciências Humanas- Departamento de Ciências Psicopedagógicas**

ROQUE, Maria Paula Cléto Zuniga. 2003 Autoconceito Profissional de Ciências e de Outros grupos disciplinares. *Lisboa: Faculdade de Ciências da universidade de Lisboa. Dep. Educação- Tese de Mestrado em Educação*

CUNHA, Isabel Maria de Almeida Alves Pereira Carvalho 1994. Efeitos da Consciência Reflexiva na motivação intrínseca dos professores. **Mestrado em Educação**. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências

NÓVOA, António; et.al (1991). Profissão Professor. **Colecção Ciências da Educação**. Porto : Porto Editora

MARTINEAUD, Sophie; ENGELHART, Dominique (2002). Teste a sua Inteligência Emocional. Acabou o QI! Meça o QE!. **Lisboa: Pergaminho**

GRAÇA, M.S Batista, SECO (2002). A Satisfação dos Professores. Teorias, modelos e evidências. **Porto: Asa**

ROSA, Luís (1994). Cultura Empresarial- Motivação e Liderança. Psicologia das organizações. **Lisboa: Editorial Presença**

NÓVOA, António (1992). As Organizações em Análise.Lisboa: Publicações Dom Quixote

GOLEMAN, DANIEL (2003). Os Novos Líderes. A inteligência Emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva

JESUS, Saúl Neves de (2000). Motivação e Formação de Professores. Coimbra: Quarteto

MARQUES, RAMIRO (2003). Motivar os Professores. Um guia para o desenvolvimento profissional. **Lisboa: Editora Presença**

OLIVEIRA, José H. Barros de (2003). Psicologia Positiva.Porto: Edições Asa

HARDGREAVES, Andy (1998). Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós- Moderna. **Alfragide: McGraw- Hill**

FERREIRA, Maria José salgado Oliveira Guimarães (2004). O (Des) Encanto do "ser" professor. Lisboa: Universidade Aberta

ANEXOS

ANEXO 1- Grelha de Variáveis

ANEXO 2- Matriz de Análise de Resultados

ANEXO 3- Pré- Teste de Questionário

ANEXO 4- Inquérito por Questionário
