



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais



Instituto Politécnico de Beja

Escola Superior de Educação

**A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR E O SEU
IMPACTO NA MOTIVAÇÃO, NO BEM-ESTAR E
NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS FORMAIS
ENTRE PROFESSORES DO 1º E 2º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO NAS ESCOLAS DE BEJA**

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação na
especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa

Maria Matilde da Ressurreição Borges Martins

Faro

2004



Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina Campos de Sousa Faria

Data: 22 de Outubro de 2004

Título da dissertação: “A Reorganização Curricular e o seu Impacto na Motivação, no Bem-estar e nas Relações Interpessoais Formais entre Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico nas Escolas de Beja”

Júri

Presidente: Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Vogais: Doutora **Maria Madalena Vaz Pereira Melo**, Professora Auxiliar da Universidade de Évora.

Doutora **Maria Cristina Campos de Sousa Faria**, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho com esta dimensão só foi possível com a colaboração de diversos intervenientes. Assim, desejo expressar o meu sincero agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a sua consecução:

- À Professora Doutora Cristina Faria pela orientação e sugestões proporcionadas que me permitiram superar as dificuldades encontradas em todo este processo. A sua simpatia e a sua paciência constituíram os grandes incentivos que permitiram a conclusão desta tese.
- Aos especialistas das temáticas, pelo interesse e ajuda prestada para a validação dos questionários elaborados no âmbito deste estudo.
- Aos Coordenadores das Escolas de 1º Ciclo e aos Conselhos Executivos dos três Agrupamentos de Beja, a calorosa receptividade e disponibilidade demonstradas.
- A todos os colegas de 1º e 2º Ciclos que, apesar dos deveres profissionais e desinteressadamente, se disponibilizaram para responder aos questionários, indispensáveis para esta investigação.
- Ao colega Sanção Correia, pelo apoio na análise estatística.
- À professora Cila e à Mariazinha pela colaboração nas traduções linguísticas.
- Para a minha família, um “obrigado” especial pelo apoio e carinho que me dispensaram neste período em que estive tantas vezes ausente.

RESUMO

Numa época pródiga de transformações sociais, o Sistema Educativo Português reflecte a sua ineficácia no elevado insucesso escolar, exigindo intervenções urgentes. Num movimento de descentralização de poderes, decretaram-se projectos reformistas, destacando-se a Reorganização Curricular. Esta pretende adaptar e diferenciar estrategicamente, o Currículo Nacional aos contextos locais através da elaboração e concretização dos projectos curriculares de escola e de turma, pressupondo a colaboração e corresponsabilização com outros agentes educativos.

Se à Escola cabe proporcionar a Educação e o desenvolvimento integral dos alunos, é no professor que se centram a dinâmica e os processos determinantes da qualidade da relação educativa. Contudo, estes actores apresentam baixos índices de motivação e bem-estar causados pelos desempenhos exigidos, complexos e indiferenciados, e observáveis no absentismo, desempenho e desejo de abandonar a profissão.

Em qualquer processo de mudança aparecem dúvidas e problemas e o comportamento individual e motivacional determina o seu sucesso/insucesso. Assim, antevêm-se fracas expectativas dos professores no cumprimento das medidas e receia-se a influência negativa nas interacções entre os pares.

Os grandes objectivos deste estudo foram investigar o impacto da Organização e Gestão Flexível do Currículo na motivação, no bem-estar e nas relações interpessoais formais entre professores, 1º e 2º Ciclos, nas escolas de Beja. Para tal, construímos dois instrumentos de observação e análise da relação educativa, respeitando o preceito metodológico. O primeiro questionário conduziu-nos às relações de influência entre as dimensões seleccionadas e o segundo visava avaliar as variáveis em estudo.

Com esta investigação, pensamos ter contribuído para melhorar a relação educativa.

Palavras-chave: Reorganização Curricular; Motivação; Bem-estar docente; Professores; Relações Interpessoais.

ABSTRACT

At a prodigal time of social transformations, the Portuguese Educative System reflects its inefficacy in the high rate of school failure, requiring urgent interventions. In a movement of decentralization of powers, reforming projects have been decreed, from which one should stress the Curricular Reorganization. This Curricular Reorganization aims at adapting and at strategically differentiating the National Curriculum to local contexts through the design and fulfilment of school and class curricular projects, which supposes the corporation and coresponsibilisation of other educative agents.

Even though the School it to provide the Education and full development of its pupils, the teacher is the focus of the dynamics and the processes that determine the quality of the Educative Relationship. However, these actores present low levels of motivation and well-being, due to the demanded performances, which are complex and which lack differentiation. These low levels of motivation may be seen in the tendency to absent, in the teachers' performance and in their desire to abandon the profession.

In any process of change, doubts and problems rise and the motivacional and individual behavior determines its sucess/failure. Thus, one anticipates weak expectations in teachers in what the fulfilment of measures is concerned and one fears the negative influence in the interactions between peers.

The main aims of this study were to research the impact of the Flexible Management and Organization of the Curriculum on the motivation, well-being and on the formal interpersonal relationships between teachers, of grades 1 to 6, in the schools of Beja. Therefore, we have built two instruments for the observation and analysis of the educative relationship, respecting the methodological rules. The first questionnaire led us to the relationships of influence between the selected dimensions and the second one aimed at evaluating the variables being studied.

With this inquiry, we think to have contributed to improve the educative relationships, in the scope of the Interpersonal Relationships between teachers.

Key Words: Curricular Reorganization; Motivation; Teachers' well-being; Interpersonal Relationships; Teachers.

RESUMÉE

À un temps prodigue des transformations sociales, le Système Educatif Portugais reflecte son inefficacité traduite par l'échec d'école, et exige des interventions pressants. Dans un mouvement de décentralisation de pouvoir, des projets réformistes ont été décrétés et la Réorganisation Curriculaire fut distinguée. Celle-ci prétend s'adapter et différencier stratégiquement, le Plan Curriculaire National aux contextes locaux par l'élaboration et concrétisation des projets curriculaires d'école et de classe, estimant la contribution et la corresponsabilité avec d'autres agents éducatifs.

Si l'école doit développer des ajustements pour fournir l'éducation et le développement intégral des élèves, est dans le professeur qui se centre la dynamique et les processus déterminatifs de la qualité de la Relation Educative. Cependant, ces acteurs présentent des indices actuels bas de la motivation et du bien-être provoqués par les exécutions exigées, indéterminées et complexes, et observés dans l'absentéisme, l'exécution et le désir d'abandonner le métier.

Dans n'importe quel processus de changement, des doutes et des problèmes apparaissent et le comportement individuel et la motivation déterminent son succès/insuccès. Ainsi, sont prévues des attentes faibles des professeurs pour l'accomplissement des mesures et c'est soupçonnable l'influence négative dans l'interactions entre les paires.

Les grands objectifs de cette investigation avaient été d'étudier l'impact de l'organisation et de la gestion flexible du Plan Curriculaire dans la motivation, le bien-être et les relations interpersonnelles de travail entre les professeurs, aux premier et deuxième cycles, dans les écoles de Beja. Pour investiguer, nous avons construit deux instruments d'observation et d'analyse de la Relation Educative, en respectant les règles méthodologiques. Le premier questionnaire nous mènent les relations d'influence entre les dimensions choisies et le second a visé l'évaluation des variables questionnées dans l'étude.

Avec ce travail, nous pensons avoir contribué pour l'amélioration de la Relation Educative en ce qui concerne aux Relations Interpersonnelles entre professeurs .

Mots-clef : Réorganisation curriculaire; Motivation; Bien-être d'enseignement; Relations Interpersonnelles; Professeurs.

ÍNDICE GERAL

Índice de quadros.....	11
Índice de tabelas.....	12
Introdução.....	14

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1

1 - Contextualização do estudo.....	21
1.1 – Questões e preocupações iniciais.....	25
1.2 – A pergunta de partida.....	26
1.3 – A definição do problema.....	26
1.4 – Objectivos da investigação.....	27
1.5 – O Universo de estudo.....	27

Capítulo 2

2 – O Mundo em mudança, implicações na Educação.....	29
2.1 – O Sistema Educativo Português nos anos setenta.....	31
2.1.1- Antes de 1974.....	32
2.1.2 - Depois de 1974.....	34
2.2 – A Reforma Educativa de 1986.....	36
2.3 – O Regime de Autonomia, Administração e Gestão.....	44

Capítulo 3

3 – A Reforma Curricular nos seus diferentes aspectos.....	48
3.1 – A Reflexão Participada sobre o currículo do Ensino Básico.....	48
3.2 - A Reorganização Curricular: Gestão Flexível do Currículo.....	51
3.2.1- O despontar de novos paradigmas.....	53
3.2.2 – O currículo nacional.....	60
3.2.2.1 – Áreas curriculares não disciplinares.....	63
3.2.2.1 – Às cargas horárias.....	70

3.3 – A Organização e Gestão Flexível do Currículo	71
3.3.1- A Contextualização do Currículo.....	73
3.3.2 – A Diferenciação Pedagógica.....	75
3.3.3 – A Avaliação.....	76
3.3.3.1 – Tipos de Avaliação.....	78
3.3.3.2 – Avaliação de Competências e Projectos.....	82
3.3.4 – A confiança social na informação que a Escola transmite.....	84
Capítulo 4	
4 – As relações interpessoais entre Professores.....	88
4.1 – O processo de desenvolvimento humano.....	88
4.2 - A importância do grupo nas interações humanas.....	91
4.2.1- O que é um grupo.....	92
4.2.2 – Dinâmica de grupo.....	93
4.2.3 –O processo de interacção no grupo.....	95
4.3 – A Cooperação.....	100
4.4 – A Responsabilização.....	103
4.5 – A Comunicação, elemento integrante das relações interpessoais.....	105
4.5.1 – O processo comunicativo.....	106
4.5.2 – Funções da comunicação.....	108
4.5.3 –A fidelidade da comunicação.....	110
4.5.4 – Para uma melhor comunicação.....	112
4.6 – As situações de conflito nas Relações Interpessoais.....	114
4.6.1 – Tipos de conflito.....	115
4.6.2 – Como lidar com os conflitos.....	117
4.7 – O <i>stress</i> e o mal/bem-estar docente.....	119
4.7.1 – O <i>stress</i> e o mal-estar docente.....	119
4.7.2 – O <i>stress</i> e o bem-estar docente.....	122
4.7.3 – Prevenção do mal-estar, promoção do bem-estar docente.....	123

4.8 – A motivação no grupo dos professores.....	126
4.8.1 – Perspectivas mecanicista e cognitiva da Motivação.....	127
4.8.2 – A motivação dos professores.....	130
4.9 – Articulação entre os diversos conceitos.....	138

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 5

5 – Do Modelo Conceptual ao Modelo Emergente – Estudo Prévio.....	143
5.1 – Modelo de Análise.....	143
5.1.1 – A formulação das hipóteses.....	145
5.2 – O modelo explicativo teórico.....	146
5.3 – Validação do modelo explicativo teórico	147
5.3.1 – O instrumento de observação.....	148
5.3.2 – A População alvo.....	150
5.3.3 – Aplicação dos questionários e apresentação de dados.....	151
5.4 – O Modelo Emergente.....	156

Capítulo 6

6 – Procedimentos de observação.....	158
6.1 – Hipóteses de estudo.....	158
6.2 – Identificação das variáveis.....	160
6.3 – O instrumento de observação.....	160
6.3.1 – A elaboração do questionário.....	161
6.3.2 – A estrutura do questionário.....	165
6.3.3 – Procedimentos complementares à construção do instrumento.....	169
6.4 – O Universo de estudo e a amostra.....	173

Capítulo 7

7 – Análise e Interpretação da Informação Estatística	176
7.1 – Procedimentos estatísticos.....	176

7.2 – Procedimentos estatísticos do QIRCRIP.....	178
7.2.1 – Caracterização da amostra.....	178
7.2.2 – Análise descritiva do QIRCRIP.....	187
7.2.2.1- Análise descritiva da escala Motivação.....	187
7.2.2.2 - Análise descritiva da escala Reorganização Curricular.....	199
7.2.2.3- Análise descritiva da escala Relações Interpessoais.....	205
7.2.3- Análise descritiva do IPAVIB M-ED.....	210
7.2.4 – Comparação entre as escalas do QIRCRIP e do IPAVIB M-ED	215
7.3 Fiabilidade do questionário.....	216
7.4 – Aplicação do teste <i>t</i> de <i>Student</i>	218
7.5 – Estudo correlacional	224
7.5.1 – Estudo correlacional do QIRCRIP.....	225
7.5.2 – Estudo correlacional do IPAVIB M-ED.....	230
7.5.3 – Estudo correlacional das subescalas da escala Motivação do QIRCRIP e IPAVIB M-ED	231
7.6 – Análise factorial do QIRCRIP.....	232
<i>Discussão e Conclusões do Estudo</i>	238
<i>Considerações Finais</i>	248
<i>Referências Bibliográficas</i>	256
<i>Legislação Geral e Específica</i>	263
<i>Anexos</i>	264
Anexo 1 – Questionário 1.....	265
Anexo 1 – Questionário 2.....	272

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Idade da amostra	179
Tabela 2 - Sexo da amostra	179
Tabela 3 - Estado civil da amostra	180
Tabela 4 – Local de residência da amostra	180
Tabela 5 – Habilitações literárias da amostra	181
Tabela 6 – Nível de ensino da amostra	181
Tabela 7 – Escola de origem da amostra	182
Tabela 8 – Tempo de serviço docente	183
Tabela 9 – Escolha da profissão pela amostra	183
Tabela 10 – Desejo de continuar a ser professor	184
Tabela 11 – Momentos de mal-estar docente ao longo do ano	184
Tabela 12 – Valores das medidas de tendência central e de dispersão das variáveis de caracterização da amostra	185
Tabela 13 – Subescala da Motivação Inicial.....	187
Tabela 14 – Subescala do Empenho Profissional.....	189
Tabela 15 – Subescala de Fontes de Mal-estar docente.....	192
Tabela 16 – Subescala da Exaustão Profissional	194
Tabela 17 – Subescala da Utilização de Estratégias de <i>Coping</i>	196
Tabela 18 – Escala da Motivação	198
Tabela 19 – Subescala da Contextualização do Currículo	199
Tabela 20 – Subescala da Diferenciação Pedagógica	201
Tabela 21 – Subescala da Avaliação	203
Tabela 22 – Escala da Reorganização Curricular	204
Tabela 23 – Subescala da Cooperação	205
Tabela 24 – Subescala da Responsabilização	208

Tabela 25 – Escala da Relações Interpessoais	209
Tabela 26 – Subescala Exaustão Profissional do IPAVID M-ED	210
Tabela 27 – Subescala da Utilização de Estratégias de <i>Coping</i> do IPAVID M-ED..	212
Tabela 28 – Subescala da Motivação Inicial do IPAVID M-ED	213
Tabela 29 – Escala da Motivação Inicial do IPAVID M-ED	214
Tabela 30 – Comparação entre as subescalas do QIRCRIP e IPAVID M-ED.....	215
Tabela 31 – Alfa de <i>Cronbach</i>	217
Tabela 32 - Aplicação do teste <i>t</i> à variável Sexo	219
Tabela 33 - Aplicação do teste <i>t</i> à variável Nível de Ensino	220
Tabela 34 - Aplicação do ANOVA à variável Tempo de Serviço	220
Tabela 35 - Aplicação do teste <i>t</i> à variável Sexo	221
Tabela 36 - Aplicação do teste <i>t</i> à variável Nível de Ensino	222
Tabela 37 - Aplicação do ANOVA à variável Tempo de Serviço	223
Tabela 38 – Estudo correlacional da escala Motivação.....	226
Tabela 39 - Estudo correlacional da escala Reorganização Curricular	227
Tabela 40 - Estudo correlacional da escala Relações Interpessoais.....	228
Tabela 41- Estudo correlacional das escalas do QIRCRIP	229
Tabela 42 - Estudo Correlacional do IPAVID M-ED	230
Tabela 43 – Estudo Correlacional das subescalas do QIRCRIP e IPAVID M-ED ..	231
Tabela 44 – Análise Factorial do QIRCRIP	233
Tabela 45 – Identificação de factores	234
Tabela 46 – Rotação ortogonal	235
Tabela 47 – Rotação ortogonal tipo <i>Varimax</i>	235

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a Educação centrou-se na Escola e o professor era o actor principal na divulgação do conhecimento. Este era adquirido por alguns alunos privilegiados que ascenderiam a escalões superiores, enquanto os restantes, uma grande parte, perspectivavam vidas futuras “estagnadas”. A escola era extremamente selectiva e designou-se por *escola de elite*.

Na segunda metade do século XX, desapareceram os regimes políticos totalitários e desenvolveram-se tecnologicamente os meios de transporte e de comunicação. Estes foram os principais factores que conduziram as sociedades ao fenómeno de *globalização* caracterizado pelo aumento da consciência e liberdade individuais e maior interdependência entre os sujeitos e entre as nações. Simultaneamente, apela-se a uma participação crescente dos contextos locais como forma de reconhecimento e valorização das diferenças e especificidades. Stavenhagen (1996) alerta para o facto destas transformações poderem agravar a injustiça, a exclusão e a marginalização sociais já patentes. Igualmente os Sistemas Educativos sofreram estas influências e contribuíram para o agravamento das situações e, também a este nível, foi urgente agir. Algumas soluções foram adoptadas para responder às exigências sociais e educativas, as quais se traduziram em fracassos que conduziram à expressão “*A escola está em crise*”.

Portugal, nosso pequeno país, acompanhou tardiamente estes movimentos que associados a questões de mercado justificaram a necessidade de uma Reforma Educativa. Esta iniciada pelo

ministro Veiga Simão, antes de 1974, revelou-se desadequada após a implementação do regime democrático e das mudanças sociais operadas. A massificação do ensino, o alargamento da escolaridade obrigatória e o recrutamento de professores sem qualificação profissional, a par da indisciplina dos alunos e da carência de motivação dos corpos docente e discente, induziram à reformulação do Sistema. Assim, é aprovada pela Assembleia da República, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86 de 14 de Outubro, que consagra os princípios educativos do país. No artigo segundo do diploma, defende-se a democratização e a qualidade do ensino, bem como a igualdade de oportunidades. Aposta-se no desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do indivíduo, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valoriza-se a dimensão do trabalho.

A Reforma Educativa de 1986 constituiu-se como um programa do poder político para responder às exigências nacionais e internacionais e outros procedimentos complementares se seguiram. Operaram-se algumas melhorias nas taxas de insucesso, abandono e repetência escolares e nas infra-estruturas do parque escolar. Contudo, as expectativas não foram alcançadas e critica-se a ausência de uma unidade estrutural, a formação dos professores, a organização e desenvolvimento curriculares, a avaliação, etc. e as manifestações de descontentamento de professores, de alunos e pais proliferaram por todo o país, tendo até sido alvo dos meios de comunicação.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, sob o título “Educação, Integração e Cidadania” conferindo espaços de autonomia às escolas, privilegiando a oferta educativa, a melhoria das instalações escolares e um currículo articulado entre os três ciclos.

Para garantir os princípios e as orientações enunciados nos documentos referidos, e perante uma população escolar cada vez mais heterogénea, é publicado o Decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico. Pretende-se que sejam estabelecidas estratégias de desenvolvimento do Currículo Nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola e turma através de dois projectos curriculares (de escola e de turma), a elaborar, concretizar e avaliar pelos professores e órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino básico, dentro do novo quadro de autonomia.

A filosofia orientadora dos projectos de Reorganização Curricular e de Autonomia, Gestão e Administração dos estabelecimentos de Ensino Básico tem subjacente a participação e a decisão sobre as políticas educativas locais e de escola, de diversos intervenientes. Pretende-se que todos os agentes educativos (famílias, encarregados de educação, poder local e instituições da comunidade) se envolvam e se comprometam com o processo educativo, especialmente as famílias que há muito se desresponsabilizaram das suas funções. Deste modo, os projectos referidos apelam ao trabalho colaborativo dos parceiros educativos, o que nos remete para o trabalho de grupo, que transforma um problema individual num problema colectivo.

Esta modalidade de trabalho respeita a metodologia de projecto, é um processo mais moroso e inovador e é particularmente sensível às relações que se estabelecem entre os seus elementos. O desenvolvimento das actividades, a consecução de objectivos e o clima grupal e institucional dependem directamente das atitudes e expectativas individuais dos participantes; o “saber estar” e o “saber ser” interligam-se e determinam os comportamentos assertivos necessários para criar uma comunicação e uma cooperação proficuas.

Se a Reorganização Curricular aponta para novos paradigmas, a Escola continua a ter como meta a Educação e o desenvolvimento integral dos alunos; porém, é na figura do professor que se focaliza a dinâmica educativa e os processos fundamentais que determinam a qualidade da Relação Educativa. Na realidade, um número considerável de docentes apresenta indicadores de desmotivação face aos desempenhos que lhe são exigidos, observáveis pelo absentismo, desempenho profissional, *stress* e vontade de abandonar a profissão. Os professores, enquanto mediadores das políticas educativas centrais e da aprendizagem dos alunos, acusam um certo mal-estar profissional, com origem em diversos factores de natureza intrínseca e extrínseca, que os estudos de Nóvoa (1991), Jesus (s.d.,1998) e Esteve (1992,1997) confirmam.

A existência deste mal-estar docente justifica-nos uma atenção particular, uma vez que a motivação dos professores determina a motivação dos alunos (Abreu,1988; Cruz *et al*,1988; Carneiro,1992; Jesus e Abreu,1994 e Jesus,1996), condiciona a concretização de reformas educativas e a melhoria da qualidade de ensino (Esteve,1992; OCDE,1992) e influencia o seu desempenho e a sua capacidade relacional, nomeadamente ao nível das interrelações entre os professores. Estes pressupostos também nos conduzem à necessidade pertinente de equacionar a posição e a motivação dos docentes, enquanto agentes activos da mudança, para concretizar e desenvolver este projecto de transformação educativa, pelo qual, o professor passa de executor a decisor e gestor curricular (Roldão,1999).

A partir da panorâmica traçada, julga-se oportuno levar a cabo uma investigação sobre o impacto da Reorganização Curricular na vida profissional dos docentes e entender, de que forma, as alterações na Educação influenciam as interrelações entre os professores, em contexto de trabalho. É o que nos propomos fazer com este estudo exploratório.

A presente investigação versará, numa primeira parte, uma pesquisa bibliográfica sobre os seguintes temas: motivação, bem-estar e mudanças educacionais em contexto português, tendo como referência as problemáticas relacionadas com a vida dos professores, as suas *performances* e capacidade de relação entre professores.

A segunda parte, dedicada ao estudo empírico, compreenderá o enquadramento metodológico e o trabalho de campo que nos possibilitou a construção e a aplicação para validação de dois instrumentos de observação e análise da Relação Educativa, no âmbito temático que temos abordado. Com o primeiro instrumento pretende-se conhecer as influências entre os dois construtos, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais entre professores. O segundo visará a definição das variáveis intervenientes relacionadas com a motivação, bem-estar e relações formais entre docentes, de forma a que sejam testadas as hipóteses formuladas.

O primeiro capítulo explicitará a contextualização do trabalho e os objectivos do mesmo.

No segundo capítulo procuramos caracterizar os contextos sociais e educacionais na segunda metade do século XX; abordaremos de forma cuidada as transformações verificadas no nosso país com origem em factores nacionais e internacionais, num período breve anterior ao 25 de Abril de 1974 e, em particular, na fase pós-revolução. Consideramos e analisamos a Reforma Educativa de 1986, o Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar

No capítulo terceiro apresentamos a revisão bibliográfica referente às últimas mudanças educativas - a reflexão participada sobre o currículo do Ensino Básico, pilar da Reorganização Curricular que decide da Organização e Gestão Flexível do Currículo, e os novos paradigmas estruturais que lhe estão associados.

O quarto capítulo consiste na revisão teórica sobre a temática das relações interpessoais. É abordado o grupo como contexto propício ao desenvolvimento das interações; reflecte-se também sobre o papel da comunicação e da assertividade na resolução de situações de conflito inerentes às interações. Ainda se aprofundam os conceitos de *stress* e motivação que tentamos relacionar, com a formação inicial e contínua e com as estratégias de *coping*. De forma breve, procuramos articular as diversas temáticas presentes no nosso trabalho.

No quinto capítulo podemos seguir todo o estudo preliminar que desenvolvemos e que nos permitiu elaborar e validar o Modelo de Análise. Apresentamos, igualmente, o processo de recolha de dados e os resultados obtidos no tratamento estatístico, descritivo e indutivo, e formulamos a proposta de tese.

O capítulo sexto pretende mostrar o processo metodológico de construção e validação do instrumento que elaborámos especificamente em função dos objectivos e hipóteses formulados para esta investigação. O instrumento que preferimos foi o inquérito por questionário.

No capítulo sétimo, analisamos e interpretamos todos os procedimentos estatísticos que nos permitiram aprofundar o conhecimento da amostra que serviu de base à nossa investigação, bem como, validar o QIRCRIP (Questionário sobre o Impacto da Reorganização Curricular nas Relações Interpessoais dos Professores) e recolher informação sobre os aspectos que nos propusemos.

Finalmente apresentamos algumas ideias conclusivas e considerações finais subsequentes da realização deste trabalho de tese de mestrado no seu desenvolvimento teórico e empírico .

Parte I

Enquadramento teórico

CAPÍTULO 1

1 - Contextualização do estudo

O tema que nos propomos desenvolver insere-se numa problemática actual e complexa, por vezes polémica, a Reorganização Curricular. O interesse pela temática surgiu no nosso quotidiano profissional enquanto docentes activos e interessados.

A publicação do Decreto-lei nº 115^A/98 de 4 de Maio e do Decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro introduziu alterações profundas em toda a estrutura organizacional do Sistema Educativo apontando para novos paradigmas de Currículo e de Escola, para novos papéis de professor e aluno. Os diplomas estabelecem os princípios orientadores da Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos escolares e a Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico, dando lugar a práticas de descentralização preconizadas na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/89 de 14 de Outubro. Esta lei visou adequar o Sistema Educativo aos fenómenos de globalização que alastraram no mundo ocidental.

Numa época em que as fronteiras entre o Global e o Local ainda são ténues, valorizam-se as especificidades contextuais, o nosso país ainda se viu confrontado com a instauração do regime democrático em 1974 e com o processo de descolonização. Estes acontecimentos impuseram realidades novas à sociedade portuguesa e aos sistemas que se revelaram incapazes de responder às exigências. Igualmente, o Sistema Educativo e a Escola, enquanto instituição educativa se revelaram ineficazes e foram acusados de concorrer para a exclusão e injustiça



sociais. Os índices de abandono e insucesso escolares e a necessidade de articular os objectivos educacionais às necessidades sociais e económicas internas, conduziram à Reorganização Curricular viabilizada pelos suportes legais já referidos. Assim, a Organização e Gestão Flexível do Currículo é um projecto que tem por base a flexibilização do Currículo Nacional, agora definido em termos de competências, e a sua adequação aos contextos reais onde as escolas se inserem. As linhas de força do processo são a autonomia, o trabalho cooperativo e a prática pedagógica criativa e inovadora. Deste modo, a concretização da Gestão Curricular, que também pressupõe a sua organização, é da competência da Escola, dos professores e restantes agentes educativos.

O ano lectivo 2001/2002 foi o ano de implementação generalizada da medida, no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, enquanto que o 3º ciclo inicia a “reforma” em 2002/2003 e no Ensino Secundário fora suspensa. Os trabalhos preliminares para a elaboração dos Projectos Curriculares de Escola e de Turma e a autonomia participada, acarretaram aos professores um acréscimo de trabalho suplementar em detrimento das suas relações familiares e pessoais, num momento em que já era perceptível um sentimento de mal-estar docente.

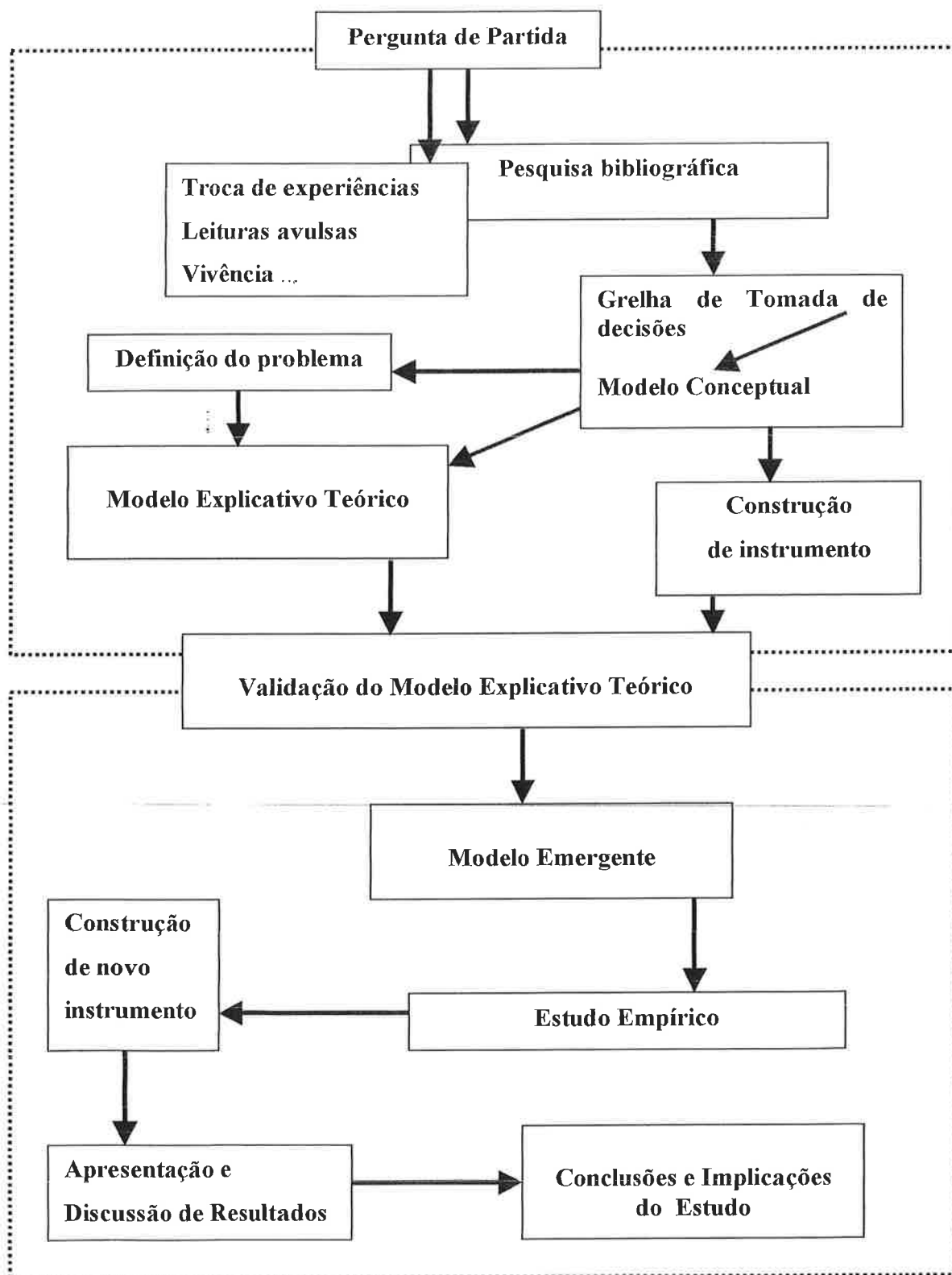
O mal-estar profissional foi-se instalando ao longo do tempo e é explicado por muitos factores de natureza intrínseca e extrínseca até atingir o estatuto de “enfermidade social” (Esteve, 1992), dada a sua propagação a todos os sectores sociais. Porém, os professores não reagem ao fenómeno de igual forma e alguns entram em *burnout* pondo em risco a sua saúde, enquanto outros “optimizam o seu funcionamento adaptativo” (Jesus; 1998), num processo de *eustress*. As diferentes respostas dos professores a potenciais situações de *stress* fizeram os investigadores questionar a motivação e a formação como factores modeladores do projecto

profissional dos professores; o recurso a estratégias de *coping* é também relevante como forma de prevenção do mal-estar e promoção do empenho e satisfação profissionais.

Nos contextos actuais, a Relação Educativa não pode continuar a ser encarada como um simples fenómeno de transmissão do Saber, mas sim como uma interacção entre pessoas com objectivos educacionais comuns. Deste modo, apela-se paralelamente a uma relação afectiva professor-aluno e a uma relação de cooperação e responsabilização entre os actores envolvidos na Educação, mais concretamente no projecto de Reorganização Curricular que se fez acompanhar pelo envio de documentos orientadores e outras publicações auxiliares. Estes suportes escritos careciam de leituras individuais, atentas e interpretativas e de reflexões em grupo; trabalhos nem sempre decorriam com a brevidade e tranquilidade desejáveis eclodindo, por vezes, situações de conflito e atitudes e comportamentos de tolerância forçados.

Num processo inovador de índole reformadora, o questionamento contínuo e a disponibilidade para a reflexão são as estratégias certas para que os conflitos não se tornem obstáculos intransponíveis; para tal, o desenvolvimento de atitudes e comportamentos assertivos pelos professores adquirem a maior relevância já que determinam e condicionam as relações interpessoais entre pares, no âmbito profissional/formal.

São estas temáticas que presidirão ao estudo que pretendemos desenvolver no âmbito do Curso de Mestrado, na especialidade de Observação e Análise da Relação Educativa. A investigação decorrerá segundo o percurso apresentado a seguir.



1.1 - Questões e preocupações iniciais

Na nossa vivência quotidiana muitas preocupações e questões relacionadas com os contextos laborais e as temáticas apresentadas se levantaram; destacamos algumas:

- Os professores, enquanto agentes educativos, deverão ser consultados para partilharem das decisões inerentes à Educação?
- Que outras dificuldades encontrará o docente na implementação da Reorganização Curricular?
- O Ministério disponibilizará meios pedagógicos, humanos e materiais para a concretização da Reorganização Curricular ou irá apelar ao espírito de missão, como Seabra fez anteriormente?
- O professor está ou foi preparado para mais este desafio?
- A motivação/desmotivação que o professor revela no momento contribui para a implementação desta medida?
- A Reorganização Curricular não terá como objectivo principal responsabilizar os professores pelo insucesso escolar?
- O docente que ao cumprir as directrizes da Reorganização Curricular, não o faça favoravelmente, será “punido”? E como?
- A adaptação do currículo Nacional aos contextos escolares reais, Reorganização Curricular, traduzir-se-á num sucesso educativo efectivo ou apenas estatístico?
- Os professores apresentam disponibilidade e interesse profissionais diversos; como decorrerão os trabalhos de equipa, serão realmente de equipa ou serão só de alguns?

- As relações entre professores ir-se-ão degradar em consequência da Reorganização Curricular?
- Os professores de 2º Ciclo também envolvidos no Projecto sentirão as mesmas dificuldades?

Estas preocupações fizeram-nos sentir necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a temática para formulação da pergunta de partida.

1.2. – A pergunta de partida

A pergunta de partida deve exprimir, com exactidão, o que queremos saber, por isso tem subjacente uma reflexão teórica consistente que orienta o trabalho e constitui «um meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a ruptura com os preconceitos e as noções prévias.» (Quivy e Campenhoudt 1998:34). De acordo com os autores, a pergunta de partida deve apresentar-se concisa e exequível pertinente.

Foi tendo em conta estes aspectos que formulámos a nossa pergunta de partida:

Em que medida a Reorganização Curricular condiciona as relações entre professores?

Consideramos que esta pergunta de partida reúne os requisitos pois foi testada junto de colegas, o estudo é concreto e pertinente já que pretendemos compreender a influência que a Reorganização Curricular pode ter nas relações entre professores.

1.3. - A definição do problema

A exploração e análise da nossa experiência presidiram à escolha da temática atrás identificada e será uma fase preparatória para a defesa do problema (Lessard Hebert; s.d.),

contudo são insuficientes e inconsistentes para o conhecimento dos temas. Assim, de seguida realizámos mais algumas leituras criteriosas sobre o assunto para definirmos a problemática pois a «definição do problema constitui a primeira fase na elaboração de um projecto ou a concretização de uma investigação» (Almeida e Freire, 2000:38). Também se pode definir problemática como «a abordagem ou a perspectiva teórica que se decide adoptar para tratar o problema colocado pela pergunta de partida» (Quivy e Campenhoutd, 1998: 104).

O problema formulado é, então, o seguinte:

“Existindo um certo mal-estar na profissão docente, até que ponto, a Reorganização Curricular poderá influenciar a qualidade das relações entre professores.”

1.4. - Objectivos da investigação

O trabalho de investigação que se pretende desenvolver visará os seguintes objectivos:

- Averiguar se a Reorganização Curricular condiciona as relações entre professores.
- Verificar se o trabalho cooperativo entre professores e a motivação influencia as relações entre os pares.
- Identificar possíveis sintomas de mal-estar docente relacionados com a Reorganização Curricular.
- Conhecer eventuais estratégias de resolução de situação de conflito.

1.5 – O Universo de estudo

O processo de investigação empírica tem como pressuposto a recolha de dados que testem as hipóteses, portanto são os objectivos do estudo que ditam o Universo ou a população onde

esses dados são recolhidos (Hill e Hill, 2002). Almeida e Freire distinguem os conceitos de universo e de população, considerando o primeiro mais abrangente que o segundo de tal modo que o segundo está incluído no primeiro. Nós preferimos o ponto de vista Hill e Hill que não fazem distinção entre os conceitos considerando-os sinónimos e entendem-nos como «o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões» (2002:41). Partindo do pensamento destes dois autores, podemos afirmar que o nosso Universo coincide com a população e que utilizaremos os dois termos com igual significado ao longo deste trabalho.

O Universo da nossa investigação são os professores de 1º e 2º Ciclos das escolas da cidade de Beja. Pretendemos abranger todos os docentes com actividades lectivas envolvidos no processo de Organização e Gestão Flexível do Currículo, isto é, os professores titulares de turma e os professores de apoio pedagógico. Estas escolas citadinas e outras de 1º Ciclo e do Ensino Básico Mediatizado (E.B.M.) localizadas na zona envolvente da urbe, num raio de 20 quilómetros (e que excluimos da investigação), estão agrupadas em três agrupamentos verticais: Agrupamento nº 1 de Beja, Santa Maria (o primeiro a ser formado), Agrupamento nº 2 de Beja, Mário Beirão (o mais numeroso) e o Agrupamento nº 3 de Beja, Santiago Maior. Os Agrupamentos receberam o nome das escolas-sede que permitem a frequência de alunos até ao nono ano de escolaridade e englobam quatro e duas Escolas urbanas de 1º Ciclo.

Além dos pressupostos anteriores, referiremos que regemo-nos na escolha deste Universo, igualmente, por motivos pessoais: o conhecimento que dispomos dos contextos e seus actores e a abrangência, quase total, do quadro docente de 1º e 2º Ciclos da cidade; só não foram incluídos os professores de 1º Ciclo de um colégio privado.

Contextualizado o estudo que o nosso interesse motivou, prosseguimos a investigação no capítulo seguinte com a pesquisa bibliográfica das temáticas.

Capítulo 2

2 - O Mundo em mudança, implicações na Educação

No decurso do século XX, em especial na sua segunda metade, ocorreu uma série de fenómenos que determinaram a evolução das sociedades em todo o mundo. O desaparecimento dos regimes políticos totalitários substituídos por outros de cariz democrático e o desenvolvimento tecnológico verificado ao nível dos transportes e das comunicações, foram os principais factores de influência nas sociedades. Por um lado, a democratização social alerta os cidadãos para a defesa dos direitos individuais e desenvolve uma consciência entre as pessoas e as nações de que crescemos em conjunto e que, por isso, temos de nos respeitar uns aos outros e aos bens comuns; por outro, o progresso dos transportes, das comunicações e das tecnologias de informação resulta numa aproximação entre os indivíduos, na mobilidade e comunicação dos povos além fronteiras e numa explosão do conhecimento. Estes factores, por sua vez, estão a modificar a natureza das populações, do trabalho, do negócio, da educação e do lazer conduzindo a uma interdependência entre os países e à homogeneização ou globalização (Stavenhagen, 1996). Simultaneamente valorizam-se os aspectos locais, reconhecendo a existência de diferenças entre as regiões, a especificidade dos seus problemas, afinal a multiplicidade de situações económicas, sociais e políticas. As comunidades locais, muitas das quais já bem heterogéneas, são chamadas a uma participação activa para resolução dos problemas,

dinamização dos seus espaços preservando a sua identidade cultural, histórica e tradicional, num movimento de respeito pela diversidade.

Stavenhagen (1996), também reconhece a existência de diferenças profundas nas diversas regiões mundiais e as tendências comuns universais que afectam as populações de modo diferente e que não se expressam apenas nas relações económicas. Este autor alerta para o facto da globalização económica e do avanço científico e tecnológico estarem na origem de um maior distanciamento entre os países ricos e os países subdesenvolvidos e no aparecimento de novas formas de injustiça, exclusão e marginalização sociais.

Entre as tendências globalizantes e as locais faz-nos sentido localizar a Educação pois «reflectir sobre Educação hoje, é abraçar os grandes problemas do Mundo e dos Homens» (Ambrósio,1996:31). É hoje consensualmente aceite que Educação e Sociedade se relacionam íntima e mutuamente (Martins:1998), pois considerando os sistemas educativos como subsistemas abertos e integrantes de cada país, as mudanças sociais atrás referidas, e que não esgotaram o volume e a extensão das transformações, trazem implicações profundas nos sistemas em questão. O crescimento extraordinário dos sistemas educativos decorrentes da massificação do ensino e a complexidade da sua organização tornaram difícil a sua renovação e adaptação às necessidades do mundo actual. Os resultados alcançados ficaram sistematicamente aquém das expectativas e a confiança na capacidade dos poderes públicos resolverem os seus problemas, vem-se reduzindo de maneira notória. Perante estas situações de crise, os governos procuraram responder com grandes reformas anunciadas como regeneradoras da Educação e a boa solução para tudo resolver de modo racional. No entanto, continua a ser para Educação que cidadãos, governos e organizações internacionais, com destaque para a OCDE e para a UNESCO, dirigem a sua esperança e a «prioridade educativa está no cerne das políticas sociais» (Martins, 1998:46). Para lá da

diversidade política, cultural e étnica entre os vários países europeus, os seus sistemas educativos conhecem uma profunda alteração com muitos contornos idênticos.

A integração de Portugal na Comunidade Europeia trouxe ao Sistema Educativo Português uma nova dimensão cuja importância se traduz pelo aparecimento de novos desafios e novas perspectivas sobretudo nas áreas em que, a nível europeu, se vêm adoptando programas de acção comuns. Contudo, essa integração não pode significar a perda da sua identidade.

2.1 – O Sistema Educativo Português nos anos setenta

Aponta-se ao Sistema Educativo Português o facto de ser excessivamente teórico, desligado da realidade, ensinando tudo menos o que as pessoas precisam de saber para um desempenho profissional eficiente. Nos últimos 50 anos ocorreu um conjunto de acontecimentos que explicam a crise que se vive hoje; com o desenvolvimento dos transportes, intensificou-se a circulação de pessoas, ideias e saberes promovendo a abertura e a unificação dos espaços numa tendência cada vez mais global e interdependente, a que se chamou mundialização. O ritmo rápido das transformações sociais, económicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduz-se no cenário escolar pela complexidade das funções atribuídas aos professores e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade. Neste mundo em mudança acelerada, o conhecimento revela uma duração cada vez mais curta e cresce a importância dos saberes e das competências, pelo que a escola, o ensino e a formação têm um papel cada vez mais importante, ao longo da vida. A preocupação

actual de todos os que se interrogam sobre o Sistema Educativo é a de encontrar os meios pedagógicos para assegurar a todos os alunos as condições para o sucesso escolar visando, para o futuro, a educação de novas gerações de bons cidadãos nos sentidos económico (enquanto elemento produtivo), cultural (enquanto elemento de coesão social) e político (enquanto participante nas decisões que a todos e a cada um interessa). Exige-se assim que os processos desenvolvidos no interior da escola promovam a realização do indivíduo, não só enquanto adulto em devir, mas já mesmo na situação de aluno.

A Educação tem um passado histórico longo no nosso país. Não cabe no âmbito deste estudo fazer uma descrição do ensino em Portugal, através dos séculos. Porém, para contextualização do nosso trabalho é conveniente regredir no tempo, e desta forma compreender o enquadramento do Sistema Educativo actual.

2.1.1 - Antes de 1974

No início da década de 70, a situação educativa em Portugal caracterizava-se por uma elevada taxa de analfabetismo, reduzida frequência de alunos em todos os graus de ensino, baixo aproveitamento escolar, insuficientes recursos materiais e humanos e instalações precárias. Era a herança de um regime político fechado, longo e centralizado ao qual convinha um povo analfabeto e submisso sem capacidades económica e social reivindicativas, em que a Escola, autoritária e burocrática, representava uma arma política para doutrinação da população enquanto que, simultaneamente contribuía para a manutenção de uma sociedade de *status* diferenciados. O modo como a Educação era entendida, subordinada ao tema “Deus, Pátria e Família”, está bem patente no preâmbulo do Decreto Lei 27 279 de 24 de Novembro de 1936:

o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.

Nos anos 50, a industrialização e a mecanização do país já estavam em curso, mas foi na década de 60 que se desenvolveram as condições sócio-políticas estáveis que favoreciam, cada vez mais, a existência de mão de obra barata e, simultaneamente, a sua posição geoestratégica convidava os investidores estrangeiros a investirem no nosso país. No entanto, a falta de operários e de técnicos especializados competentes e o elevado índice de analfabetismo (ou alfabetismo precário) fizeram sentir a necessidade de se explorarem relações entre a Educação e a Economia. Foi Leite Pinto (1955/61), ministro da Educação de então, que fez surgir a Educação como factor decisivo da evolução económica; algumas medidas foram tomadas, tais como o alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos e os preparativos para a dilatar para os seis anos, o que veio a acontecer em 1964. Posteriormente, Galvão Teles (1962/68) defendeu que a Educação não se devia subjugar somente aos interesses economicistas e que devia, antes de tudo, promover o enriquecimento espiritual da personalidade.

Transformações mundiais e europeias e um maior acesso à informação nacional e estrangeira através da introdução da televisão condicionaram e impulsionaram alterações em Portugal. A guerra colonial, a emigração, a migração para os centros urbanos e a falta de mão de obra especializada caracterizavam o país. Manifestações contestatárias, nomeadamente estudantis, eclodiram no país e no mundo perante a consciencialização popular e, enquanto isso, o regime fascista, em fase de declínio, intensificava os movimentos repressivos contra os cidadãos. É neste período de conturbações políticas, económicas e sociais, que Veiga Simão (1970/74) abriu a Educação à opinião pública pondo em causa a competência do Estado; fê-lo através de

dois documentos intitulados “O Projecto do Sistema Escolar” e “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Secundário”. A reforma de Veiga Simão ou *democratização do ensino*, como ficou conhecida, tornou-se lei em 1973 (Lei nº5/73) e representava «um quadro de referência, amplo e organicamente articulado, para a remodelação do sistema global de ensino.» (Grácio,1980:22). Esta reforma introduziu modificações profundas no Sistema Educativo que abrangeriam a institucionalização do Ensino Pré-Escolar, a obrigatoriedade escolar de oito anos, o início da escolaridade aos 6 anos de idade, a expansão do Ensino Secundário polivalente, os cursos de pós graduação, a reforma do Ensino Superior incluindo não só as universidades, mas também os institutos politécnicos e instituições de formação profissional e técnica, etc. Revelou outros aspectos positivos de desenvolvimento, nomeadamente, a construção de novas escolas em todos os níveis de ensino, o início das experiências pedagógicas, o aumento da Acção Social Escolar, o ensino nocturno, a promoção da investigação científica, a readmissão de professores universitários, etc.

As alterações produzidas por Veiga Simão articulando as componentes económicas, culturais e sociais substituíram os ideais salazaristas por um sistema educativo aberto, diversificado, individualizado e equitativo integrando «a concepção de modernização como um todo» (Stoer,1986:58).

2.1.2 – Depois de 1974

Após um longo período de silêncio, miséria e tensões, a revolução de 25 de Abril de 1974 teve um impacto gigantesco no quotidiano do país: o povo associou-se, organizou-se, tomou iniciativas e liderou os acontecimentos. A Educação também foi influenciada pelos

movimentos de democratização e outras modificações se juntaram às medidas de Veiga Simão relacionados com o sistema de avaliação, os currículos e as metodologias, a gestão e a relação professor-aluno, principalmente. Contudo, se algumas medidas foram incrementadas, outras houveram que não tiveram o desenvolvimento esperado, como por exemplo a implementação nacional da Educação Pré-escolar, e outras ainda, revelaram-se nefastas, como o recrutamento de professores sem formação pois «em 1984/85, 42% dos docentes do Preparatório e 50% do Secundário não tinham formação profissional completa» (Campos, 1989:121) e o Sistema Educativo continuou a revelar-se ineficaz. Agravaram-se os problemas educativos perante as populações escolares, cada vez mais numerosas, heterogéneas e diversificadas, reflexos da descolonização, da abertura ideológica da população e da abertura do país à Europa, especialmente.

As dificuldades de ordem interna e outras de ordem externa, determinaram a necessidade urgente de lançar as bases de um processo estratégico de desenvolvimento e modernização da Educação que norteasse as acções governativas e, simultaneamente, viabilizasse a reforma global e articulada do Sistema Educativo nos moldes consagrados pela Constituição Portuguesa. Nos seus artigos 73º e 74º já tinha sido atribuída a responsabilidade da Educação ao Estado e a adesão do país à Comunidade Europeia veio reiterar essa obrigação, no que concerne ao melhoramento e diversificação da oferta educativa. Pretendia-se diminuir o índice de analfabetismo, as taxas de insucesso e de abandono escolares, nivelar a escolaridade básica obrigatória à formação profissional numa tentativa de aproximar o sistema educativo nacional aos sistemas educativos europeus. A iniciativa reformista partiu do poder executivo que, pela Resolução do Conselho de Ministros nº8/86, criou a Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Transcreve-se o preâmbulo do documento, dada a sua relevância face às exposições anteriores:

A importância da educação, como factor condicionante e determinante do desenvolvimento social, cultural e económico, tem sido claramente assumida pelo Governo ao considerar a educação como um dos sectores prioritários da sua acção. Ao fazê-lo, reconhece implicitamente que o sistema educativo português está longe de corresponder aos legítimos anseios e previsíveis necessidades do País, não só no imediato, mas, principalmente, em relação a um futuro, que importa, sem demoras, salvaguardar.

A reforma pretendida deverá preparar o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que se perfilam, sejam eles decorrentes da C.E.E. ou da inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, de formação permanente e de justiça social.”

Para tanto, urge atacar frontal e decididamente as causas profundas que estão na raiz dos principais problemas, que vêm, cronicamente sendo identificados, o que implica uma reforma global e coerente de estruturas, métodos e conteúdos do sistema (Diário da República nº18, Série I de 22/1/86).

Desta análise podemos concluir da importância atribuída à Educação e à reforma educativa como instrumentos relevantes para o progresso económico e social e desenvolvimento do país (Skilbeck,1992), tanto no quadro nacional como europeu. Realizado o diagnóstico e face à vontade política de superar os problemas detectados, consideramos que estavam criadas as condições para a eclosão da Reforma Educativa.

2.2 – A Reforma Educativa de 1986

A Reforma Educativa de 1986 visou, não só a resolução de um problema do Sistema Educativo mas, também, de um problema de toda a sociedade constituindo um programa de acção do poder político, de âmbito nacional (princípio da democracia, igualdade de

oportunidades e justiça social) e internacional (sistemas educativo e produtivo mais eficazes) que permitissem competir com os restantes países da Comunidade Europeia.

Tratou-se de uma reforma global e profunda que projectou mudanças em todas as dimensões e elementos do Sistema Educativo: finalidades gerais e específicas, estruturais e organizativas, administrativas e curriculares, de avaliação e de formação de professores, publicadas na Lei nº46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta lei estabelece os parâmetros gerais que devem presidir à procura de soluções orientadoras da reforma a prosseguir no terreno, constituindo o núcleo duro e um momento crucial de tomada de decisão educacional pretendendo uma verdadeira redefinição. Campos (1989) deu o seu parecer favorável à Lei e considerou que os Governos que quisessem e fossem capazes de nela se inspirarem estariam em condições de promover a reforma educativa.

A reforma regeu-se por três eixos estratégicos, constantes nos artigos 2º e 3º:

- Liberdade - “O progresso da Nação depende da formação dos homens verdadeiramente livres e responsáveis que prezam o primado dos direitos humanos da ordem cívica, social, cultural e económica.”

- Identidade Nacional - “O sistema educativo é o garante da continuidade cultural dos portugueses, na dupla vertente da herança essencial e patrimonial que lhes é peculiar e do sentido de renovação que assegura a própria sobrevivência de Portugal.”

- Solidariedade - “O mundo moderno vem sendo marcado pela procura incessante de formas convencionais mais solidárias e fraternas do que as do passado próximo.” (M.E.,1989:104,105).

A Lei de Bases do Sistema Educativo pressupõe a qualidade do ensino encarando-o como um projecto educativo global em que as dimensões Humana, Social e do Saber se encontram bem

conjugadas. A Lei previa a concepção de um currículo formal favorecendo o desenvolvimento de atitudes e valores do “saber-ser”, “saber-estar” e “saber-saber” e os princípios democrático e de formação ao longo da vida, também eram presentes no normativo.

Destacam-se algumas alterações resultantes da publicação da Lei:

- a escolaridade básica obrigatória passou para nove anos e, como forma de efectivação dessa obrigatoriedade, com carácter de gratuitidade.
- para garantir o princípio da igualdade e esbater as diferenças, são definidas as diferentes modalidades de apoio e complementos sociais, económicos e educativos para os alunos mais carenciados.
- perspectivando-se a articulação e sequencialidade entre ciclos como uma unidade global do Ensino Básico, projecta-se a tipologia dos estabelecimentos, a renovação e apetrechamento da rede escolar.
- privilegiam-se a formação técnica e profissional através da criação de uma oferta ampla e diversificada.
- pretende-se incentivar e alargar a Educação Pré-escolar.
- em termos curriculares, aponta-se a criação da Área de Formação Pessoal e Social com carácter interdisciplinar e humanista que veio a ser considerada uma alternativa à Educação Moral e Religião e a integração de componentes regionais numa perspectiva de flexibilizar o Currículo Nacional como área curricular não disciplinar (futura Área-escola); nas medidas não curriculares, consideram-se algumas de orientação para a formação integral e realização pessoal, no sentido de utilização criativa e formativa dos tempos livres, como por exemplo, as desportivas e as culturais.

- o sistema de avaliação perspectiva-se mais numa visão humanista em detrimento do Conhecimento, tornando a retenção do aluno uma situação específica e de excepção.

- contempla-se a formação inicial dos educadores e professores num modelo integrado de nível superior a desenvolver nas Universidades ou Escolas Superiores de Educação; na formação contínua criam-se condições para a progressiva qualificação profissional, como suporte da melhoria da oferta educativa; igualmente foram projectadas as carreiras profissionais.

- administrativamente, anuncia-se a autonomia participada, numa concepção Escola-Comunidade.

Após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e para dar continuidade à reforma, nos seus aspectos omissos, foram constituídos dois grupos de trabalho; um tinha funções de coordenação e ao outro, formado por especialistas, competia a elaboração de programas. Também foi definido o modelo para implementação da reforma, constituído por três fases, experimentação – consolidação – generalização; todavia, o processo de auscultação e as condições de adopção foram esquecidos. Legislação complementar e subsequente à Lei de Bases, foi sendo emitida para concretizar e articular a reforma. Referimos alguma que nos parece importante:

- Decreto-lei nº 286/89 de 29 de Agosto – Planos curriculares do Ensino Básico e Secundário

- Despacho nº139/ME/90 de 16 de Agosto – Programa de 1º Ciclo

- Despachos nº141 e nº142/ME/90 de 7 de Agosto – Actividades de Complemento Curricular e Plano de Concretização da Área Escola

- Despacho nº124/ME/91 de 31 de Julho – Programas de 2º e 3º Ciclos

- Despacho Normativo nº98-A/92 de 20 de Junho – Sistema de Avaliação, alterado pelo Despacho nº644 A/94 de 15 de Setembro.

- 1993 - Objectivos Gerais de Ciclo.

Apesar dos esforços e das iniciativas ocorridos e da existência de alguns progressos, o certo é que as expectativas reformistas não foram atingidas na totalidade; tendo por referência Azevedo (1994) constata-se alguma melhoria na taxa de aproveitamento escolar (68,5% em 1991/92 contra 77% em 1987/88), nos valores de repetência (em 1992, era de 26% no 2º ano de escolaridade, 16% no 4º ano e cerca de 10% nos 5º e 6º anos) e nos abandonos precoces (7% no 4º ano e 14% no 6º ano), no entanto, são valores bastante elevados tendo em conta que respeitam aos primeiros anos de escolaridade. É ainda Azevedo (1994) que alerta para os problemas psicológicos dos 250000 alunos reprovados anualmente.

Um outro estudo realizado pelo Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação e publicado em 1998, intitulado “Reflexões sobre Democratização, Qualidade e Modernização” permite-nos extrair algumas conclusões da evolução do Sistema Educativo Português, após a promulgação da Lei nº 46/86. São:

- da ausência de uma avaliação sistemática da evolução do sistema educativo resultou o não aproveitamento de iniciativas positivas e a repetição de soluções reconhecidamente votadas ao insucesso. (Fonseca, 1998).

- um grande esforço devia ser dirigido para a formação, pois uma inovação requer tempo de maturação e a resistência à mudança tem de ser tomada em conta (Freitas, 1998). A mesma preocupação se revela nas palavras de Grácio «Uma nova figura do professor exige, por sua vez, modelos renovados da sua formação inicial, e ainda dispositivos adequados de uma formação permanente.» (Grácio, 1980:26).

- ao nível dos princípios e orientações, registou-se uma melhoria da qualidade que não se verificou nas práticas nem nos resultados devido ao carácter normativo e prescritivo da reforma que não atendeu às iniciativas dos actores nem às suas necessidades de formação e afirmação; a nível estrutural, é bastante apontada a ausência de unidade (curricular, docente, física, etc.). (Barroso, 1998).

- sobre as infra-estruturas, e apesar de alguns melhoramentos do parque escolar, continuaram-se a verificar muitas carências e a reforma não conseguiu modernizar o sistema educativo, do ponto de vista administrativo e de execução no terreno (bibliotecas, laboratórios, equipamentos desportivos, cantinas, etc). (Sequeira, 1998).

Outros estudos reiteram esta “avaliação” e apontam mais alguns aspectos. Lima (1997), refere-se à perspectiva central-periférica, linear e unidimensional, como o poder central conduziu a concepção do currículo (dos especialistas para as escolas) ignorando os professores, enquanto mediadores entre a inovação e as práticas pedagógicas. Por outro lado, Morgado (2001) e Freitas (2001) referenciam o currículo como um problema central da Educação, enquanto Roldão (1999) acentua que o currículo não pode continuar a ser rígido e estático, desenvolvido a partir de um padrão, definido pelos órgãos centrais. Leite (2001) defende igualmente que um dos factores de desigual sucesso escolar dos alunos se deve à organização e desenvolvimento curricular. Por último, Estrela (1997) aponta disfunções no sistema de avaliação, o qual foi concebido depois dos programas; na sua opinião, os normativos são pouco exequíveis e a avaliação constitui o elemento central.

Roldão (1999) e Estrela (1996), referem também, que os programas foram entendidos como currículo, incapazes de responder às exigências sociais actuais e classificam os programas como longos, fechados e desarticulados horizontalmente (definidos por disciplinas estanques)

e verticalmente (entre ciclos), pensados para o aluno médio, sem ter em consideração as diversidades individuais; o currículo é uniforme. Azevedo salienta a heterogeneidade e diversidade das populações escolares dizendo-nos «o desafio da integração multicultural e do respeito pelas diferenças é um dos mais importantes que a escola portuguesa hoje enfrenta.» (1994:138).

Outros problemas conduziram ao fracasso do Sistema Educativo, por exemplo, a sua cultura de centralização e dependência. A este propósito, no Fórum “Escola, Diversidade e Currículo”, o então Ministro da Educação, Marçal Grilo (1998), adiantou uma alternativa de descentralização/autonomia ao afirmar que as instituições e os seus protagonistas no terreno, os professores, é que devem encontrar as melhores soluções. Porém, muitos professores continuavam apreensivos, insatisfeitos e resistentes às “inovações” (Morgado, 2001). Um outro aspecto que nos parece importante tem a ver com o desenvolvimento e o impacto dos *media* e das tecnologias de informação e comunicação junto das crianças e dos jovens que passam cada vez mais tempo frente à televisão e ao computador. Se por um lado, as novas tecnologias abrem caminho ao conhecimento e à auto-formação/informação do indivíduo, por outro, constituem um modelo perverso aos princípios educacionais. Estes apelam a valores de tolerância, solidariedade, participação/cooperação e integração enquanto que, a mensagem transmitida, é muitas vezes, violenta, segregadora e egoísta. Iguamente, os contextos sociais actuais geram tensões, ditam novos valores, acentuam as crises e as desigualdades impondo uma competitividade individualista (Ambrósio,1998). Questionamo-nos até que ponto os *media* poderão influenciar os alunos estando na base dos comportamentos disruptivos que todos conhecemos?

A reforma curricular foi uma tentativa infrutífera de harmonizar o ensino com os objectivos e princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (alargamento da escolaridade para

9 anos, aposta na qualidade do ensino e igualdade de oportunidades para todos), pois não conduziu a rupturas significativas com os modelos existentes e o insucesso escolar continuou a existir. Verificou-se um decréscimo no fenómeno de cerca de 10%, do período de 1985-1991 para o período 1994-1997; segundo dados do Ministério da Educação, divulgados no jornal Diário de Notícias de Janeiro de 2000, o insucesso na escolaridade obrigatória situava-se em 14,5%; quanto ao abandono escolar, este aumentou de 35674, no ano lectivo de 1995/1996 para 39000, no ano 1996/1997 (Carreira e André, 2000). Sem dúvida, estes indicadores permitem-nos avançar que

O sistema educativo português carrega a este respeito [reprovações] com um duplo fardo. Por um lado não sabe ser educativo para com quem não aprende bem ou dentro de um ritmo médio; ... Por outro lado, é um sistema prisioneiro da ideologia igualitarista. Prefere-se defender um currículo uniforme e insensível às diferenças pessoais, rígido face às reprovações sucessivas, aos atrasos na progressão escolar e aos abandonos escolares precoces... (Azevedo, 1994:122).

Sobre estas problemáticas, parece-nos pertinente lembrar que a Escola já não detém o poder educativo que se constitui como um problema de todos e da sociedade (Grilo, 1996). Actualmente, é ideia generalizada que a educação de crianças e jovens é um processo partilhado, funcionando o sistema educativo como um contrato social (Pires, 1996), no qual se observa «um alheamento generalizado dos interessados reais personalizados, isto é, os alunos e as suas tutelas parentais.» (Pires, 1996:59). Além destes, os serviços de saúde, os serviços sociais, as autarquias, entre outros possíveis parceiros/actores, nem sempre colaboram no processo educativo, delegando na escola e no professor a solução de todas as dificuldades esquecendo que até o professor mais empenhado, tem as suas limitações.

A massificação do ensino e o alargamento da escolaridade básica para nove anos transformaram a Educação desejada e de direito, porque alcançada pelo esforço e pelo mérito, numa obrigação e num dever. Deste modo, o êxito escolar não garante uma futura estabilidade, económica e social, e contribui para que muitos alunos se apresentem desmotivados ocasionando situações de indisciplina e absentismo. Paralelamente, os alunos mais interessados são penalizados, rotulados e isolados pelos colegas e, porque o seu trabalho não é bem aceite entre os pares, por vezes também contribuem para as situações enunciadas (Jesus, 1998).

2.3 – O Regime de Autonomia, Administração e Gestão

A Constituição Portuguesa no seu artigo 6º, determina o princípio da descentralização democrática da administração pública. Reconhecida a ineficácia do Estado-Educador, os mesmos princípios foram transmitidos à Lei de Bases do Sistema Educativo; no seu artigo 43º, visando a consecução dos objectivos pedagógicos e educacionais, prevê-se a aproximação do Sistema Educativo à comunidade exterior baseada na participação de todos os interessados: pais, alunos, professores, autarquias, entidades representativas das actividades económicas, sociais e culturais e, ainda, instituições de carácter científico, numa concepção de Escola-Comunidade. No “Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico” estes princípios continuam presentes e implicam sérias alterações num sistema profundamente habituado à dependência do poder central.

Passada a era da uniformização escolar e investindo-se nas políticas locais, a aproximação do Sistema Educativo à comunidade exterior coloca a escola no centro nuclear do processo

educativo, permitindo adoptar modelos organizacionais adequados ao contexto e promover formas de trabalho pedagógico orientadas para a participação de toda a comunidade. Estes pressupostos exigem, assim, a colaboração de todos os agentes na definição das políticas educativas e a corresponsabilização dos intervenientes pelos resultados obtidos. Por outro lado, cabendo à instituição escolar delinear as linhas orientadoras de conduta em prol de melhores processos e sucessos de aprendizagem, é imprescindível que a escola seja autónoma e entenda-se por autonomia

o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. (Decreto-lei nº115-A/98, artº3º-1 de 4 de Maio).

Versando esta matéria, alguns normativos foram emitidos mas o Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio foi o mais determinante; define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário. A sua aplicação generalizada ocorreu até ao fim do ano lectivo 1999/2000, de acordo com o ponto 3 do artigo 2º do diploma. Segundo o documento, a autonomia, administração e gestão escolares é assegurada por quatro órgãos colegiais eleitos democraticamente que desempenham funções diferentes e se complementam na regência da escola ou agrupamentos de escolas e que vamos referir de forma sucinta.

- Assembleia – é o órgão responsável pelas linhas orientadoras da actividade escolar que devem ser concordantes com a Lei de Bases do Sistema Educativo; é um órgão de participação e de representação da comunidade educativa - pais, alunos (só no

Ensino Secundário), docentes, pessoal não docente e representantes autárquicos, com um leque de competências longo e de verificação/ aprovação.

- Direcção Executiva – é o órgão eleito em assembleia eleitoral, responsável pela gestão e administração nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, podendo ser exercido por um director ou por um conselho executivo.

- Conselho Pedagógico – é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola ou agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. A sua composição é da responsabilidade da escola salvaguardando a presença de representantes da associação de pais e encarregados de educação, do pessoal não docente, das estruturas de orientação e apoio educativos e dos alunos, no Ensino Secundário.

Dadas as suas funções, o Conselho Pedagógico é especialmente importante na concepção e elaboração dos documentos que regem a actividade escolar.

- Conselho Administrativo – é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeiro da escola, nos termos da legislação em vigor.

As decisões das políticas relativas aos diversos espaços escolares, tomadas de modo participado e reflectido serão instrumentalizadas através da elaboração de documentos próprios. São o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades.

O Projecto Educativo consagra a orientação educativa definindo os princípios, os valores, as metas e as estruturas segundo os quais a escola ou o agrupamento se propõe cumprir a sua função, para um período de 3 anos. No Regulamento Interno está definido o regime de funcionamento da escola ou o agrupamento, de cada órgão de administração e gestão, das

diversas estruturas e serviços e, ainda, os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

O terceiro, o Plano Anual de Actividades, é o documento de planeamento que define os objectivos, as formas de organização e programação das actividades a desenvolver e dos recursos envolvidos, em função do Projecto Educativo.

A constituição de agrupamentos de escolas contemplada no artº6º do decreto, visa a construção de percursos escolares integrados e de projectos pedagógicos comuns, a articulação curricular e o combate ao isolamento escolar. Em cada estabelecimento de ensino de um agrupamento (exceptuando a própria sede ou os estabelecimentos com menos de três docentes em funções), a coordenação será assegurado por um coordenador eleito pela totalidade dos docentes em exercício por um período de três anos. É da sua competência coordenar as actividades desse estabelecimento, fazer circular a informação, incentivar a participação dos pais e fazer a ligação entre o seu estabelecimento e a direcção executiva.

Se autonomia escolar significa ver a escola como “unidade administrativa”, mas também como “unidade social” (Barroso,1998), reconhecemos que o decreto-lei legitima a primeira. A segunda pressupõe que os diversos actores façam convergir os interesses individuais e de grupo para objectivos e procedimentos comuns, segundo um trabalho coeso e participativo pois que a autonomia exerce-se «num contexto de interdependências e num sistema de relações.» (Barroso,1998:26). Nas tendências descentralizadoras de hoje reflecte-se a valorização dos aspectos e políticas locais e regionais e, assim, é essencial passar-se dum enfoque discursivo a um enfoque activo de que o regime de autonomia é disso testemunho. Paralelamente, e também em nossa opinião, dotar as escolas de autonomia é um passo premeditado para que os professores recebam e promovam novas medidas de descentralização.

Capítulo 3

3 – A Reforma Curricular nos seus diferentes aspectos

Depois de algum crescimento no Sistema Educativo (massificação do ensino, prolongamento da escolaridade obrigatória e alargamento da rede escolar), procurou-se então, resolver os problemas de qualidade do ensino pois que a reforma curricular consequente da promulgação da Lei de Bases revelou-se uma tentativa frustrada.

A extensão e rigidez dos programas, a insuficiência das aprendizagens, a insuficiente autonomia e a insuficiente interacção do currículo com os seus contextos envolventes específicos (Vasconcelos,1997) foram os principais problemas diagnosticados que estiveram na origem da “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” que perspectivamos seguidamente.

3.1 – A Reflexão Participada sobre o currículo do Ensino Básico

Com base no conjunto de problemas que se apresentavam às escolas e já referidos, o Departamento de Educação Básica lançou no ano lectivo 1996/97 o processo de “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” cujo desenvolvimento se realizou nos quatro anos seguintes. De 1997/98 a 2000/01, um número crescente de escolas (10, 33, 93 e

184 respectivamente) aderiu ao projecto, para conceber e concretizar o currículo nos parâmetros estipulados, ao abrigo do Despacho nº4848/97, de 30 de Julho, revogado e substituído pelo despacho nº9590/99, de 14 de Maio; referimos, a título de exemplo, a E.B.I. da Charneca de Caparica e a Escola André de Resende, em Évora.

O projecto visava instituir e regular um sistema de flexibilidade de gestão escolar pela análise, reflexão e debate sobre as aprendizagens curriculares a promover articuladamente, para o Ensino Básico, por ciclo e por área, através do envio de documentos e enquadrava-se numa

política global de promoção da melhoria da oferta do sistema educativo no seu todo e da sua operacionalização no terreno, em que é visível uma tentativa de convergência de actuação informada por uma abordagem sistémica. (Roldão et al;1997:11).

A regulamentação enfocaria a definição das aprendizagens nucleares nacionais e o quadro de autonomia para a respectiva operacionalização, cabendo futuramente às escolas as decisões de operacionalização e diversificação dos programas existentes respeitando o *corpus* das aprendizagens comuns.

Os documentos destinavam-se a recolher pareceres junto das escolas e jardins de infância, públicos e privados, associações de professores, pais e estudantes, sindicatos e sociedades científicas; os dois primeiros versavam a unidade e a finalidade do Ensino Básico, o terceiro visava as aprendizagens nucleares e o último apoiaria a reflexão sobre organização curricular e formação. Paralelamente, havia outras iniciativas: debates, fóruns e grupos de trabalho.

Em Setembro de 1997, é publicado o relatório dos trabalhos e, em nossa opinião, revelam-se algumas conclusões preocupantes que poriam em causa a sua continuidade. Assim, as conclusões referem que não é possível isolar com clareza a posição dos professores, que as opiniões são concordantes no que respeita à pertinência e objectivos mas que o “perfil de

competências” é idealista, desajustado à realidade e utópico e indica-se a necessidade de maior clarificação dos conceitos (Roldão *et al*,1997).

À cerca do documento 3 - “Proposta de aprendizagens/aquisições nucleares,” em dada altura, lê-se «A maioria das respostas considera as aprendizagens propostas adequadas...» (Roldão *et al*, 1997:83); após análise dos quadros nº 21, 22, 24, 25, 27 e 28 a que se referia a expressão, constatámos que a ausência de resposta (*Não respondeu*) atingia valores significativos, de 46,3% a 89,9%, mais elevados em função do Ciclo a que respeitava, pareceu-nos que a afirmação, embora exacta, nos possa induzir em erro. Quanto aos pareceres recolhidos junto de outros interlocutores além das escolas básicas, são classificados de escassos. O relatório igualmente nos fornece conclusões de agrado e abertura dos professores a políticas curriculares que elevem a qualidade das aprendizagens e a eficácia da resposta educativa e termina com algumas sugestões.

Além desta fase experimental, o Ministério da Educação tomou outras iniciativas para combater o insucesso e abandono escolares, entre elas, os Currículos Alternativos regulamentados pelo Despacho 22/SEEI/96.

Os Currículos Alternativos constituem medidas de apoio de excepção para alunos com necessidades educativas especiais que só devem ser aplicadas quando todas as outras se revelarem ineficazes; a sua criação é um procedimento de responsabilidade partilhada, envolvendo a escola, a família, especialistas e instituições, procurando intensificar as relações Escola-Meio através de parcerias para o seu desenvolvimento. Estes, através das componentes curricular e profissionalizante, consistem em adaptar a educação a determinados alunos, atendendo às suas dificuldades e às suas características culturais e às características locais, sendo dada flexibilidade às escolas para organizarem esses currículos e se auto-organizarem.

Na medida em que os Currículos Alternativos visam combater casos extremos de insucesso escolar e prevenir possíveis abandonos garantindo uma qualificação sociocultural, a criação de um deles reveste-se também, de uma dimensão social.

3.2.- A Reorganização Curricular: Gestão Flexível do Currículo

Subjacente ao trabalho “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” iniciado em 1996/1997 e continuado nos anos seguintes, encontrava-se um projecto que visava um dos aspectos mais pertinentes do Sistema Educativo, o Currículo, sob o título de Gestão Flexível do Currículo. Este projecto integra os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e no Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico (1998); pretende promover uma transferência gradual nas práticas de gestão curricular, atribuindo a cada escola a possibilidade de organizar e gerir de forma sustentada e autónoma o processo ensino-aprendizagem, de acordo com as necessidades específicas do contexto em que a escola se insere e tendo por referência obrigatória o Currículo Nacional (Roldão, 1999). Desta forma, a grande meta é alcançar uma melhor eficácia na resposta educativa face às diversidades contextuais assegurando que os alunos aprendam mais e melhor, contribuindo para o sucesso educativo. Na sua origem está o conjunto de problemas persistentes no Sistema e enunciados anteriormente, que se pretende combater com base nas seguintes ideias-força:

- Estabelecer a coerência e a articulação vertical e horizontal entre ciclos.
- Promover a formação integral dos alunos através da definição de competências e aprendizagens essenciais.
- Articular as perspectivas curricular e avaliativa .

- Desenvolver a autonomia curricular e pedagógica para integração das variantes locais no currículo nacional.

Os objectivos serão alcançados através de uma mudança nas práticas de gestão curricular das escolas do Ensino Básico dando a possibilidade de cada uma organizar e gerir todo o processo ensino-aprendizagem dos seus alunos, dentro dos limites estabelecidos pelo Currículo Nacional; o processo deverá adequar-se ainda às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, contemplando componentes locais e regionais e valorizando o aspecto pedagógico em detrimento do aspecto administrativo.

O projecto de Gestão Flexível do Currículo foi publicado pelo Decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro. Na estrutura do documento podemos referir a existência de uma introdução seguida de quatro capítulos e um conjunto de anexos a finalizar. No capítulo I estão definidos os princípios gerais e os princípios orientadores da medida. Contempla-se a organização e gestão do Currículo Nacional, no capítulo II. No capítulo III, consagra-se a avaliação das aprendizagens. No último, fazem-se algumas disposições finais e transitórias. No conjunto de anexos podemos ver os desenhos curriculares a incrementar nos três ciclos que compõem a escolaridade básica, em Portugal. A leitura mais atenta do diploma leva-nos a verificar a

intenção de produzir mudanças estruturais de fundo que põem em causa o núcleo duro das invariáveis organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola. (Alonso: 2001:28).

Se a grande meta da Gestão Flexível do Currículo é alcançar uma melhor eficácia na resposta educativa, compreendemos a necessidade de mudar as invariáveis estruturais da escola já que as dominantes se revelaram inoperantes.

3.2.1 - O despontar de novos paradigmas

A tendência geral de mudança aponta para a globalização, no entanto, no sector educativo vivem-se momentos de descentralização que apostam nos factores locais e regionais e que põem em causa as concepções assumidas para dar lugar a novos paradigmas mais adequados aos contextos. Analisaremos, de seguida, alguns aspectos relacionados com o currículo, a escola, o aluno e o professor.

- **Interpretações do conceito de Currículo**

Na perspectiva anterior ao Decreto-lei nº6/2001, currículo tinha o seu enfoque nas diversas disciplinas e seus conteúdos não havendo espaço para que eles se entrecruzassem, constituindo o ensino um somatório do conhecimentos; currículo surgia como algo fechado cujas orientações, definidas superiormente, eram a consecução de objectivos claros (gerais do Ensino Básico, específicos de ciclo e disciplinares) compartimentados entre si e a cumprir de modo mais ou menos uniforme indiferente à heterogeneidade das populações escolares. Estrela (1996) refere que currículo confundia-se com programa, de tal modo que gerir o primeiro era cumprir o segundo (Morgado, 2001) cabendo ao professor transmitir uniformemente os saberes nele inscritos.

Tendo a escolaridade básica o objectivo de assegurar a formação integral de todos os alunos concedendo-lhes igualdade de oportunidades, há que romper com «...a lógica de currículos construídos à prova de professor/a» (Leite *et al*, 2001b:15). Maria do Céu Roldão (1999) defende uma visão integrada, globalizante e construtivista de currículo e entende-o como

em qualquer circunstância o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, cabe à escola, garantir e organizar. (1999:24).

Nestas perspectivas é a partir dos interesses e expectativas dos alunos (tema, gosto, problema, etc.) que se desenvolve a aprendizagem em que os conteúdos incorporam os diferentes saberes disciplinares articulados e são abordados e estudados de forma global e participada onde o próprio processo gera situações favoráveis a novas formas de relacionamento e interdependência entre os intervenientes, a dimensão social do acto educativo.

No processo de Reorganização Curricular, Currículo Nacional é entendido como

o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino. (Decreto-lei nº6/2001).

A nova concepção de Currículo Nacional, baseada no desenvolvimento de competências essenciais e estruturantes, encaixadas entre si num plano ascendente que culmina no perfil de competências terminais do Ensino Básico, surge-nos de forma aberta e inacabada, constituindo um referencial ou eixo orientador. Cabe à Escola completá-lo, através de um desenvolvimento articulado e adequado à sua comunidade de referência, privilegiando a concepção de currículo como projecto, susceptível de reformulação, que se afasta dos conteúdos homogéneos a nível nacional, em favor das componentes específicas locais.

• O novo conceito de Escola

A ideia de currículo uniforme e somativo associa-se a uma escola tradicional. Era uma instituição centrada exclusivamente no saber especializado, alicerçada nos conteúdos a transmitir e escudada nos programas e manuais, projectada sobre si mesma enquanto detentora do conhecimento e fortemente hierarquizada, que se desvalorizou e se revelou ineficaz contribuindo para as assimetrias sociais. Esta visão burocrática de Escola, vivida

individualmente por pais, alunos e professores (Benavente,1990) já não é bem aceite na sociedade. Se, por um lado, não acompanhou as exigências sociais contemporâneas, globalizantes e aceleradas aliadas ao desenvolvimento tecnológico e à queda de fronteiras, por outro, não respondeu positivamente às necessidades e características individuais dos seus alunos, enquanto cidadãos responsáveis e críticos, ainda em formação sob a sua tutela. Por estes motivos, a própria instituição contribuiu para o insucesso escolar dos alunos e conduziu à convicção generalizada que a Escola está em “crise”, fenómeno que, para Roldão (1999), é o insucesso da Escola. Actualmente, aponta-se para um novo sentido de Escola, em consonância com a visão de currículo que hoje é defendida, mais coerente e com funções acrescidas pois

a Escola, enquanto instituição social encarregada de educação das novas gerações, realiza uma mediação intencional, planificada e profissional segundo princípios e critérios educativos, nos processos interactivos que caracterizam o desenvolvimento dos indivíduos em contexto social (Alonso: 1998;51).

O novo perfil de Escola, quer na sua concepção quer na sua construção, é entendida no sentido de ser capaz de responder às de exigências e aos desafios presentes. Com efeito, e para se revalorizar, a Escola tem de continuar a constituir-se como fonte privilegiada da informação (rivalizando com os avanços tecnológicos, mas simultaneamente integrando-os) e simultaneamente desenvolver no seu público alvo, diversificado e numeroso, um conjunto de competências, que não só o conhecimento. As competências dimensionadas para o ser, o estar, o fazer, o comunicar, o aprender a aprender potenciam a construção da Cidadania e perspectivam a inserção e a ascensão social futuras, de modo autónomo. Paralelamente, deverá ser pensada como espaço de decisão e gestão curricular, para que, enquanto sistema, seja permeável ao meio que a rodeia, desenvolvendo interrelações com a comunidade de forma participada, responsável e reflexiva. Só uma Escola como esta que integra a perspectiva de

“escola curricularmente inteligente” (Leite, 2000 e Leite *et al.*,2001) será capaz de responder ao desafio da construção contextualizada do currículo.

•O aluno, agente activo na sua aprendizagem

De um *ensino doméstico* individual já esquecido no tempo passou-se ao *ensino simultâneo* que se manteve até ao século XX (Barroso, 1995). Este modo de ensinar inseria-se perfeitamente na abordagem científica do trabalho, de Taylor: racionalização de recursos humanos e económicos (um professor e muitos alunos), divisão e especialização do trabalho (aluno aprende/pratica e o professor ensina porque detém a especialização), autoridade hierárquica (professor supervisor, orientador e controlador da aprendizagem e aluno submisso executor) e por fim a recompensa (prestígio profissional para o professor e ascensão social e profissional para o bom aluno). Desta simbiose simplista de cultura escolar e perspectivas organizacionais, inferimos o papel que o aluno desempenhava na sua aprendizagem. Tradicionalmente, o aluno interiorizava passivamente os conhecimentos recebidos na sala de aula de forma mecânica, rotineira e dependente; era um mero receptor e acumulador de conteúdos pré-determinados, disciplinado e sem iniciativa inserido na homogeneidade de uma classe marcada por pedagogias colectivas. Estas imagens ainda estão bem presentes em muitos de nós e os resultados desta concepção são bem conhecidos.

Referenciando-nos agora à sociedade envolvente actual, igualitária, heterogénea e diversificada com predominância dos valores humanistas, construtivistas e sistémicos há que equacionar o papel dos alunos. Estes quando chegam à Escola têm conhecimentos, concepções e representações do mundo diferentes, especialmente do mundo que as rodeia, que não se enquadram na cultura escolar, mas que têm de ser respeitadas. Nesse sentido, e sendo a Educação um direito de todos, a diversidade tem de ser respeitada, aceite e integrada,

iniciando-se o paradigma de Escola Inclusiva, que significa passar da heterogeneidade como problema à heterogeneidade como recurso (Barroso, 1998).

Após grande evolução na concepção pedagógica e educativa da escolaridade básica, a Escola humanizou-se tentando corrigir situações de discriminação, insucesso e marginalização; procura-se centralizar o ensino no aluno considerando e respeitando o seu ritmo próprio de desenvolvimento e de aprendizagem. DeWey (1859-1952) defendia a Educação numa perspectiva de pedagogia aberta de modo a que o aluno, através de aprendizagens concretas e significativas, fosse actor da sua própria formação (Abrantes, 2002). Esta concepção de aprendizagem resulta de um esforço que o aluno desenvolve para atribuir sentido a um conjunto de objectos culturais cuja universalidade se manifesta através da experiência singular, do envolvimento e da sua actividade cognitiva (Cosme e Trindade, 2002); daí que

uma aprendizagem é tão mais significativa quanto mais o aprendiz tem consciência da especificidade das tarefas, dos meios que julga possuir para as abordar, dos dispositivos estratégicos que utiliza e das condições que necessita para as realizar. (Cosme e Trindade, 2002:14).

O provérbio chinês “Diz-me, e eu esquecerei; ensina-me, e eu lembrar-me-ei; envolve-me, e eu aprenderei.” clarifica as vantagens de focalizar o ensino no aluno; este tipo de ensino transforma-o num ser activo e dinâmico envolvido no seu próprio processo de aprendizagem, implica a sua liberdade de comunicação, movimentação, decisão e participação. Assim, a Reorganização Curricular que visa que os alunos adquiram um conjunto de saberes fundamentais, competências sociais e pessoais, valores e atitudes comuns, afinal uma boa formação de base que garanta a igualdade de oportunidades de inserção na vida activa e o exercício efectivo da sua cidadania, vem reforçar o papel do aluno como construtor participativo do seu conhecimento.

- **O professor, de executor a decisor**

Outrora o professor era visto como o detentor do conhecimento a transmitir o que bastava para que o seu papel fosse socialmente reconhecido. Obedecendo às normas impostas por um Sistema centralizador e burocrático que regulavam a actividade, o professor desenvolvia as suas funções sem mais problemas que o seu quotidiano profissional, ainda mais, numa época, em que os problemas de indisciplina constituíam casos pontuais. Dividido entre o funcionalismo e o profissionalismo, a tranquilidade do professor foi ameaçada pelos movimentos democratizantes da Escola e da Sociedade, bem como pelos avanços tecnológicos que diminuem significativamente a duração do conhecimento.

As mudanças sociais e educativas (qualitativas e quantitativas) colocaram o professor numa encruzilhada; exige-se-lhe um leque crescente e complexo de funções, às quais não sabe como responder, que se traduzem em responsabilidades acrescidas (Morgado, 2001). Além de transmitir conhecimento específico à diversidade dos alunos com a necessária diferenciação pedagógica e organização do trabalho da sala de aula, de motivar e envolver os alunos na sua aprendizagem, promover actividades extra-curriculares, em suma, dinamizar o ensino, ele tem de participar em reuniões, contactar com as famílias e desempenhar, cada vez mais, funções de carácter administrativo. Também as condições pouco favoráveis em que o trabalho se desenvolve e a desvalorização social da imagem do professor concorrem para que o docente sinta um mal estar profissional. Partilhamos a opinião de Jesus que nos diz:

a valorização da escola pode levar a uma ainda maior exigência social relativamente ao trabalho dos professores, se não houver uma delimitação clara e coerente das suas funções e uma responsabilização de toda a sociedade pela educação. (1998: 32)

E, porque a Educação deve ser da responsabilidade de toda a sociedade e porque a Escola deve ser um sistema aberto à realidade envolvente, o professor foi saindo do isolamento da sala de aula e do isolamento disciplinar, nos ciclos mais avançados, para iniciar uma organização colaborativa de trabalho entre pares, alunos, encarregados de educação e restante comunidade visando a resolução de problemas dos próprios alunos, da Escola e da Sociedade. Transformaram-se em profissionais reflexivos, abertos à inovação, competentes como dinamizadores e produtores do processo ensino-aprendizagem e «não meros implementadores de prescrições» (Morgado,2001:58).

Este movimento de mudanças centralizado nas escolas e nos seus agentes, frutificado pela autonomia, que se estende à Reorganização Curricular aponta para uma nova identidade profissional, daí que Roldão (1999) defenda que

um profissional docente terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta. (1999:48)

No seio destas conjecturas requerem-se novas competências para ensinar e é publicado o Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário. As funções e competências atribuídas aos docentes foram estabelecidas nas dimensões profissional, social, ética, de desenvolvimento do ensino aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e, ainda na dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Talvez esta multiplicidade de funções esteja na origem do desagrado e desencanto de muitos professores que poderá pôr em causa todo o projecto de gerir reflexivamente o currículo.

Na opinião de Huberman (1989), referido por Jesus (s.d.), o ingresso na profissão de professor justifica-se por um conjunto de motivações de ordem activa (a selecção pretendida), de ordem material (como meio de subsistência) ou de ordem passiva (ausência de melhores alternativas profissionais). A motivação das duas últimas ordens podem ter influência negativa na profissão conduzindo ao desinteresse, à desmotivação ou ao seu abandono. Inversamente, a “motivação activa” ou incentivos intrínsecos, estão mais na base do projecto socioprofissional do professor e, segundo outros autores (Wright,1984; Fox,1986) também mencionados por Jesus (s.d.), contribuem para o empenho e motivação dos docentes.

Estas questões remetem-nos para outra, igualmente complexa que se prende com a formação de professores. Não cabendo no âmbito deste trabalho, não podemos deixar de alertar para a importância destes aspectos na formação inicial de professores, mas estamos certos que as instituições responsáveis estão conscientes desse facto. Quanto à formação contínua, e apesar de ser dever do docente gerir a sua formação, um levantamento empreendido pelos Centros de Área Educativa da Zona Norte sobre Gestão Curricular concluiu da necessidade dos professores continuarem a ser acompanhados no processo apesar da sua adesão e concordância com os princípios que norteiam o actual modelo curricular (Leite e Fernandes, 2001).

3.2.2 – O currículo nacional

Na sequência do nosso trabalho sobre Reorganização Curricular na sua dimensão Organização e Gestão Flexível do Currículo, torna-se necessário reflectir um pouco mais sobre o Currículo Nacional. Anteriormente, currículo era entendido como um conjunto de prescrições a desenvolver de modo análogo em todos os lugares e esta concepção (conteúdos a ensinar e a

fazer aprender) está hoje desactualizada face à imagem de Escola, que além de instruir deve formar e educar. Para que o currículo não continue a ser um factor de insucesso escolar, há que repensá-lo e reconstruir o Currículo Nacional de modo a que as situações locais sejam integradas e aquele se baseie em processos que lhe darão significado para os alunos (Leite, 2001c); assim, é percebido como um projecto cuja intenção e realização em contextos específicos, o transforma num processo único, contínuo e de afirmação entre a teoria e a prática.

Se o termo currículo se refere a realidades diferentes, num primeiro plano identifica-se com as linhas orientadoras definidas pelas autoridades educativas (Abrantes, 2001) e deve contemplar os grandes objectivos para a aprendizagem dos alunos assim como a identificação das áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos. A organização e gestão do Currículo Nacional organizam-se segundo alguns princípios orientadores mais ou menos inovadores presentes no artº 3º do Decreto-lei nº6 /2001, dos quais realçamos:

- a coerência e sequencialidade entre níveis de ensino;
- a integração dos aspectos curriculares e avaliativos reguladores;
- a articulação e contextualização dos saberes, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos;
- a valorização da Educação para a Cidadania através da integração transversal em todas as áreas;
- a valorização do “saber” e do “saber fazer” através do ensino experimental com carácter de obrigatoriedade em Ciências;
- a delegação na escola para definir o seu currículo dentro dos parâmetros nacionais e locais, como forma de alargamento da oferta educativa;

- a diversificação de metodologias, estratégias e actividades de aprendizagem, com privilégio para as tecnologias de informação e comunicação, visando a formação ao longo da vida.

O Currículo Nacional institucionalizado foi definido em três dimensões: o perfil de competências à saída da Escolaridade Básica, as competências transversais e as competências essenciais em cada disciplina numa perspectiva de complementaridade. O termo competência é entendido como o “saber em acção” ou, mais explicitamente, o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas e que não se esgotam na escola (M.E.,2001). As dez competências gerais devem ser desenvolvidas ao longo de toda a escolaridade e operacionalizadas transversalmente, isto é, todas as disciplinas ou áreas disciplinares devem colaborar para esse fim, enquanto que as competências específicas respeitam às áreas disciplinares e às disciplinas no conjunto dos ciclos e de cada um deles. Ainda sobre as competências essenciais, no sentido de saberes fundamentais, correspondem ao *perfil* do aluno no fim da escolaridade obrigatória e devem ser percebidas segundo os princípios da Reorganização Curricular – diferenciação pedagógica, adequação e flexibilidade de acordo com a diversidade das situações concretas.

O novo desenho curricular assumido apresenta algumas alterações destacando-se que todos os componentes se devem direccionar para a Educação para a Cidadania numa perspectiva transversal; a componente curricular mantém as áreas disciplinares anteriores, no entanto, consta de mais três novas áreas não disciplinares; a Educação Moral e Religiosa perdeu o seu tempo próprio integrado na carga horária básica e, tal como as “actividades de enriquecimento” de índole artística, desportiva ou cultural, terá de ser desenvolvida depois do horário escolar, uma vez que a sua frequência é facultativa; finalmente, a carga horária aparece

reformulada. No que se refere ao quadro de disciplinas/áreas disciplinares, no 3º ciclo verifica-se a obrigatoriedade de uma segunda língua estrangeira e um alargamento de opções artísticas e tecnológicas; assim nos 7º e 8º anos além de Educação Visual o plano de estudos inclui outras disciplinas desses domínios enquanto que no 9º ano cabe ao aluno optar por uma única no leque de ofertas escolares. Analisemos mais pormenorizadamente as áreas curriculares não disciplinares e as cargas horárias, que foram as alterações mais profundas.

3.2.2.1 – Áreas curriculares não disciplinares

Instalou-se na sociedade, e possivelmente com razão, a ideia que existem deficiências na formação dos jovens de agora que dificultam os seus desempenhos na vida activa, não só de carácter cognitivo, mas também traduzidas num «*déficit* de formação cívica e de uma educação para a cidadania...» (Almeida, 2001:190). Foi desta constatação que nasceram as novas áreas curriculares não disciplinares, pelo que a sua origem se situa em dificuldades imputáveis ao próprio Sistema Educativo: ausência de métodos de trabalho e de estudo, problemas no tratamento da informação, carências comunicacionais, dificuldade de relacionamento interpessoal e de grupo e estratégias cognitivas pouco desenvolvidas, essencialmente; conseqüentemente, um dos seus objectivos é colmatar estas lacunas de nível transversal, mas visam também a formação pessoal e social dos alunos, de modo a proporcionar aos alunos “ferramentas”

que lhes permitam assumir, em plenitude, os seus direitos de cidadãos, com consciência plena dos seus deveres ... e a ser capaz de obter, por si, a informação de que necessita para aprender por si. (Freitas, 2001:24).

As três novas áreas curriculares não disciplinares, como se pode perceber pela sua designação, constituem-se como parte curricular obrigatória, no entanto, não são entendidas como disciplinas, na perspectiva clássica de disciplina, pois não apresentam programas, conhecimentos e métodos próprios para a sua abordagem. Caracterizam-se pela sua natureza transversal (porque atravessam todo o currículo) e integradora (porque pretendem integrar e articular diferentes saberes); revestem-se de um cariz inter e transdisciplinar pois assumem-se como um espaço privilegiado para o tratamento de temas globalizantes de interesse comum, apelando ao desenvolvimento de valores e atitudes numa perspectiva de pedagogia de projecto, com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação.

As áreas não disciplinares, enquanto obrigatórias, deverão constar nos Projectos Curriculares de Turma. Como no 1º Ciclo vigora o regime de monodocência, regra geral, as áreas curriculares não disciplinares estarão a cargo desse docente; no 2º e 3º ciclos, a Área de Projecto e Estudo Acompanhado deverão ser da responsabilidade de professores de áreas científicas diferentes e, ao longo do ciclo, os professores responsáveis deverão variar dentro da mesma área, atendendo-se para tal especialmente ao perfil, experiência, formação e motivação dos professores. A área de Formação Cívica será atribuída preferencialmente ao Director de Turma. As áreas de Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área Projecto revestem-se de especificidades próprias, mas que se podem cruzar e complementar entre si e com as áreas curriculares disciplinares. De seguida, faremos uma breve apresentação de cada uma delas.

•Formação Cívica

A dimensão cívica na Educação fez o seu aparecimento como consequência do processo de democratização através da disciplina de Formação Pessoal e Social, que pelo facto de não ser obrigatória se viu reduzida nas suas potencialidades, e da controversa Área Escola, promotora

de contextos de aprendizagem significativa, relacional, participada e corresponsabilizada. A área de Formação Cívica é definida como

espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade. (Dec.Lei nº6/2001, artº 5º ponto 3) .

Definir Cidadania não é fácil na medida que a Cidadania exerce-se, pelo que, adoptamos a definição de Barbalet (1989), referido por Figueiredo (2002 a) que a considera como a participação dos indivíduos numa comunidade ou, se quisermos, a qualidade de ser membro dela; a mesma autora diz-nos que «ser cidadão implica assim reconhecer e reconhecer-se no legado cultural da(s) comunidade(s) sem, contudo, abdicar de a(s) transformar, nela(s) deixando a sua própria marca.» (Figueiredo, 2002b:35). Assim podemos avançar que a participação dos indivíduos é, simultaneamente, um direito e um dever transformando-se o primeiro numa vivência activa, que se quer crítica e responsável, e que só tem lugar em comunidades/contextos democráticos; constrói-se deste modo, e em ambiente relacional uma consciência cívica que induz à reflexão partilhada e reforça os laços de solidariedade. Esse direito de participação dos indivíduos pode ser vivido numa comunidade mais ou menos restrita (por exemplo, a sala de aula ou a escola), de modo a que as competências transversais adquiridas e necessárias ao micro contexto sejam depois, desenvolvidas e aplicadas no macro sistema social. A Educação para a Cidadania e a Formação Cívica, ambas pretendem o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas segundo os valores dominantes de participação democrática, respeito e responsabilidade e solidariedade; situações

de debate de questões ou temas pertinentes, de experiências de trabalho, de aprendizagens activas que envolvam “discussões”, decisões e resolução de problemas partilhados, constituem contextos de aprendizagem propícios à abordagem desta área curricular não disciplinar, porque combina saberes de diferentes disciplinas com as dimensões humana e social contribuindo para uma compreensão mais profunda do Saber.

- **Estudo Acompanhado**

Com base no mesmo diploma, definimos a área de Estudo Acompanhado como

visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens. (Dec. Lei nº6/2001, artº 5 ponto 3).

Como se verifica, esta área pretende a criação de hábitos de estudo e de organização pessoais autónomos que até ao momento eram considerados de aquisição prévia ou estavam delegados para os espaços domésticos, cujos públicos na sua maioria, não dominavam. A transferência para a escola da pretensão de ela própria criar as condições para apropriação de estratégias de estudo e de trabalho obriga-as a mobilizar recursos, diferenciar estratégias e alargar o campo das experiências educativas para oferecer às crianças, independentemente do seu capital cultural, as condições necessárias à progressão escolar; isto constitui uma dimensão inovadora nesta reorganização curricular.

A área de Estudo Acompanhado encontra os seus fundamentos nos estudos sobre metacognição; não sendo nossa intenção desvalorizar aqueles estudos, apontamos resumidamente que deram lugar à concepção construtivista do conhecimento que implica, por um lado, a valorização do protagonismo do sujeito no confronto que estabelece com a

realidade e, por outro, que o conhecimento se constrói num processo de reestruturação e reconstrução do conhecimento anterior (Cosme e Trindade, 2002a). Esta nova abordagem alerta-nos para que a área de Estudo Acompanhado (ou outra), desenvolva intervenções educativas que proporcionem aos alunos a possibilidade de:

- Um maior conhecimento acerca dos processos cognitivos que mobilizam quando se confrontam com uma dada tarefa;
- Desenvolver estratégias pessoais face aos desafios e aos problemas que tenham de enfrentar;
- Aprender a avaliar as suas possibilidades face a uma tarefa, as condições que permitem realizá-la de um modo mais adequado, bem como aprender a monitorizar a qualidade do seu desempenho face às diversas etapas do processo de aprendizagem em que aqueles estiveram envolvidos. (Cosme e Trindade, 2002 a :30)

A implantação do Estudo Acompanhado nos contextos reais não se processou de igual modo com interpretações e aplicações diversas (Abrantes, 2002). No entanto parece-nos que o ponto de vista de Cosme e Trindade (2002a) justifica a sua integração na matriz curricular; os autores percebem esta área como

um espaço de afirmação de práticas de intervenção educativa capazes de contribuir a seu modo para o desenvolvimento de um projecto de escolaridade básica congruente com os pressupostos e princípios da Lei de Bases do Sistema educativo e as exigências sociais e culturais que o justificam (Cosme e Trindade, 2002 a:28).

A área de Estudo Acompanhado ao promover no aluno variadas competências transdisciplinares (de auto-aprendizagem, cognitivas, comportamentais e sociais), ao oferecer experiências pessoais desafiantes e ao fomentar as relações interpessoais com os pares e outros actores, definiu o seu estatuto de parceira junto das outras disciplinas. Consegue o trabalhando com e para todas as disciplinas, em função do aluno. Contrariamente, o Estudo Acompanhado

ocuparia uma posição de inferioridade curricular se, unicamente se transformasse em espaço social, se ocupasse em ensinar técnicas de estudo mecanizadas, específicas e descontextualizadas ou se reparasse as faltas de estudo e desinteresse dos alunos (Simão, 2002b). No âmbito desta área, uma série de actividades se podem desenvolver, direccionadas para a organização do local de trabalho, planificação do estudo, monitorização e auto-avaliação, tratamento da informação e maior eficácia do desempenho dos alunos face a determinadas tarefas. Estes campos de intervenção contribuem para que os alunos regulem e autonomizem a sua aprendizagem, conscientes quanto a decisões, conhecimentos e dificuldades que constituem os objectivos do Estudo Acompanhado. Estes só serão realmente alcançados se passarem para além da Escola e acompanharem o indivíduo, motivando-o para a formação e informação autónomas quando cidadãos inseridos em sistemas sociais dinâmicos.

•Área de Projecto

A Área de Projecto nasceu da antiga Área Escola definida como área curricular não disciplinar, com carga horária obrigatória entre 95 e 110 horas (a retirar das outras disciplinas), revestia-se de um carácter multidisciplinar através de actividades e projectos a conceber por alunos e professores aderentes ao projecto. A sua concretização tinha como finalidades a aquisição de saberes e de instrumentos de trabalho no sentido de uma educação permanente, visando a formação integral dos alunos; constituiu-se como desafio para os docentes e como inovação no modelo curricular, advogando metodologias inovadoras à época: trabalho de projecto, autonomia na actividade, territorialização, conjugação teoria e prática de conteúdos e desenvolvimento da cidadania. A Área Escola enfrentou muitas dificuldades, nomeadamente o não ter crédito horário próprio e carência de recursos, encontrando maior implantação no 1º Ciclo pelo facto de ser um professor único e gerir melhor o processo.

Com a introdução da Área de Projecto pretende-se a concepção, realização e avaliação de projectos sobre problemas ou temas de acordo com as necessidades ou interesses dos alunos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares (artº 5º do Decreto-lei nº6/2001, de 18 de Janeiro). Nesta área, potencia-se, numa perspectiva inter e/ou transdisciplinar, um conjunto de competências transversais que vão do desenvolvimento da capacidade comunicativa, de pesquisa e tratamento de informação, à curiosidade intelectual, do crescimento da autonomia à reflexão e resolução de problemas individuais ou colectivos, numa lógica relacional e de cidadania. Evidencia-se também, a necessidade de valorizar o protagonismo dos alunos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, na transformação das suas representações para construção do conhecimento, finalidade presente em qualquer acto educativo (Cosme e Trindade, 2002b:14).

A “cultura de projecto” relaciona-se com uma certa filosofia de organização e intervenção, geralmente de equipa, sobre o problema e a sua natureza e impôs-se rapidamente nas sociedades modernas. A Escola, como instituição social permeável ao meio envolvente, também foi influenciada por esse movimento que se introduziu no Sistema Educativo na década de 70 e se fortaleceu perante a ineficácia da Educação definida por objectivos e a caducidade do conhecimento; nas comunidades educativas, a cultura de projecto está presente sob a forma do Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma, Projecto de Formação. Se a Área de Projecto aposta num trabalho centrado em problemas ou temas é importante entender o que é um problema. Sob o ponto de vista pedagógico,

estamos perante um problema quando agimos de forma interessada face a uma situação para a qual não dispomos, à partida de respostas ou rotinas previamente estabelecidas, o que implica que tenhamos de

encontrar ou de construir alguns dos caminhos possíveis entre o que definimos como o nosso ponto de partida e o que entendemos como o nosso ponto de chegada (Cosme e Trindade, 2002b:28).

Paralelamente, a “pedagogia de projecto” caracterizada por uma sequência de etapas (selecção do problema, planeamento e realização do projecto, apresentação do trabalho e avaliação do mesmo) parece adequar-se a uma área com as características da Área de Projecto; há o foco de interesse dos alunos, pressupõe a sua participação porque o realizam em todas as fases numa base de negociação, permite a mobilização e transferência de conhecimento (cognitivo e social), para produzir novo conhecimento e sua apropriação. Assim, o projecto constitui uma experiência de aprendizagem curricular activa e significativa em que o processo é mais valorizado que o fim obtido, parecendo a intervenção pedagógica mais congruente para a implementação da Área de Projecto (Cosme e Trindade, 2002b).

3.2.2.2 – As cargas horárias

Relativamente às cargas horárias elas são constituídas por 25 horas semanais no 1º ciclo e por 16 a 18 blocos de 90 minutos de tempo útil de aula, no 2º e 3º ciclos; nestes dois ciclos há meio bloco de 90 minutos (45 minutos) a serem geridos pela escola que pode decidir não o considerar ou atribuir a uma área determinada e cuja decisão constituirá motivo de análise escolar de forma a responder às dificuldades mais sentidas. A duração e a distribuição dos intervalos terão de ser repensadas, tendo em conta os modelos adoptados. A atribuição das cargas horárias pelas disciplinas e áreas disciplinares, ao longo de cada um dos ciclos e a redefinição dos intervalos que devem ser menos e maiores são da competência da escola; no entanto, por dia, não devem ser excedidos os quatro blocos e deve ser tida em conta a natureza

das actividades. Dados avançados por Paulo Abrantes (*Noesis*, Janeiro/Março de 2002) relativamente ao ano lectivo 2001/2002 (ano de generalização da Reorganização Curricular nos dois primeiros ciclos), informam-nos que 83% das escolas de 2º ciclo, oficiais e do continente, decidiu usar o segmento de 45 minutos como reforço para as áreas disciplinares e não disciplinares e para outras componentes; o mesmo estudo aponta para a adopção de “blocos” de 90 minutos na maioria das escolas e que em 70% dos estabelecimentos havia pelo menos um intervalo de duração igual ou superior a 20 minutos. A “racionalização horária” aponta para novos esquemas de trabalho, visando tipos de actividades diversas associando a parte teórica expositiva com a parte prática, nos blocos de maior duração, como já acontece no 1º ciclo. Cabe ao professor ter em conta na preparação das aulas, esta nova organização para rentabilizar o tempo em proveito dos alunos. No 2º ciclo, o facto de ser um professor por área disciplinar reduz o número de turmas por professor, o que tem resultados positivos no funcionamento dos conselhos de turma. Um professor pode desempenhar funções, no máximo, em sete turmas.

Como é do conhecimento público, a Reorganização Curricular do 3º ciclo a iniciar em 2002/2003 para o sétimo ano de escolaridade, originou greves e manifestações dos alunos a nível nacional, em especial por causa da introdução dos “blocos” de 90 minutos.

3.3 – A Organização e Gestão Flexível do Currículo

A flexibilidade curricular justificava-se para assegurar a cada aluno uma formação de melhor qualidade pois que a diversidade e a pluralidade das populações escolares, entendidas como problema, tinham conduzido a situações de segregação e exclusão que tinham de ser esbatidas

através de estratégias de respeito e integração. O projecto de Organização e Gestão Flexível do Currículo insere-se num quadro de política global de promoção da melhoria da oferta educativa e o seu pressuposto incentivador foi perceber que o currículo prescrito a nível nacional teria mais probabilidades de se adequar às populações escolares e a cada situação, se nele interviessem os actores educativos locais (Leite, 1997). Roldão (1999) sintetiza a filosofia do projecto na seguinte expressão «Pensar globalmente para agir localmente.» (Roldão, 1999:39), mas como esta filosofia se pode aplicar a qualquer contexto social, apresentamos uma mais completa e específica; entenda-se por Gestão Flexível do Currículo

a possibilidade de cada escola, dentro dos currículos nacionais, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá adequar-se às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.” (Despacho n° 95 90/99 de 1415- DEB,ME).

A ideia fundamental é conceber a concretização do Currículo nacional como um projecto a ser desenvolvido a nível de escola e de turma. Esta abordagem curricular é inovadora e construtivista e redimensiona a prática educativa; de tão complexa, envolve procedimentos que vão da análise e reflexão, às decisões pedagógico-didáticas a tomar; visa a integração e a significância das aprendizagens e prevê que os procedimentos sejam discutidos, pensados e decididos pelos professores com a comunidade envolvente.

O processo de organizar e gerir o currículo consistirá, em cada escola, na análise e reflexão de situações educativas concretas e específicas; é preciso delinear estratégias e decidir sobre as que parecem mais adequadas à resolução das dificuldades iniciais; as estratégias seleccionadas terão de ser concretizadas e desenvolvidas. O desenvolvimento das acções terá de ser

acompanhado/avaliado para saber se elas se orientam para os objectivos propostos ou não; esta avaliação indicará se se pode prosseguir, se é melhor reformular ou abandonar.

Os procedimentos visando da Organização e Gestão do Currículo baseiam-se em análises, reflexões e tomadas de decisão que se querem partilhadas com todos os elementos da comunidade educativa ou seus representantes, numa perspectiva de corresponsabilização, mas aos professores

cabe-lhes uma responsabilidade acrescida nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na selecção crítica e/ ou na produção de materiais curriculares. (Roldão, 1999:19).

3.3.1 – A Contextualização do Currículo

Contextualizar o currículo significa introduzir no acto educativo, as realidades e as especificidades de cada situação, ou melhor, de cada escola, o que evidentemente não pode ser feito no Currículo Nacional. Assim, a Escola constrói o seu próprio currículo dentro das linhas orientadoras gerais definidas centralmente. Pretende-se com esta articulação do local *versus* nacional proporcionar aprendizagens funcionais aos alunos numa visão integrada em que as várias áreas do saber se relacionam.

A contextualização ou territorialização do currículo é uma medida que se justifica para transformar um dado adquirido, o Currículo Nacional, num projecto contextualizado ou adequado a cada contexto; esta transformação designa-se de reconstrução do currículo. A reconstrução do currículo implica uma intencionalidade própria que deve ter sido negociada entre todos (alunos, professores, encarregados de educação e restantes parceiros), de tal modo que essa intenção seja significativa para todos aqueles que vão configurar e desenvolver o

projecto, permitindo-lhes construir saberes sobre as suas experiências e sobre os saberes que vão adquirindo. Reconstruir o currículo a nível local, é ter em conta a situação e as características da escola e do meio que a envolve, quer em termos sociais, económicos e culturais, bem como conhecer os recursos de que dispõe e as limitações que se colocam; é igualmente importante identificar as suas aspirações, intenções e prioridades educativas. Todos estes elementos são importantes para elaborar o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola; o primeiro define as grandes metas educativas que a escola se propõe alcançar e o segundo particulariza as questões curriculares.

Contextualizar o Currículo é, assim, procurar as respostas educativas mais adequadas aos alunos e aos contextos com que os professores trabalham no dia a dia, visando a operacionalização do Currículo Nacional. A adequação e o desenvolvimento do Currículo Nacional aos contextos escolares formalizar-se-á no Projecto Curricular de Escola. A elaboração, aprovação e avaliação do Projecto Curricular de Escola são da responsabilidade dos órgãos de administração e gestão do estabelecimento de ensino ou do agrupamento. Todo o processo se desenvolverá perante as necessidades detectadas inicialmente, definindo prioridades, seleccionando estratégias e conteúdos.

Após a transformação do Currículo Nacional em Projecto Curricular de Escola, os professores vão elaborar os Projectos Curriculares de Turma. Estes terão em conta as metas constantes no Projecto Curricular de Escola, mas serão concebidos em função das turmas, quer em perspectivas globais quer atendendo às características individuais de cada aluno. O Projecto Curricular de Turma, será da responsabilidade do professor titular de turma em articulação com o Conselho de Docentes no 1º Ciclo, e do Conselho de Turma nos 2º e 3º Ciclos pelo que estes órgãos adquirem um papel importante nos processos de Reorganização Curricular. Os dois projectos curriculares constituem-se como meios facilitadores da organização e da

dinâmica da mudança escolar rompendo com a normalização, propiciam aprendizagens com sentido de reconstrução do Currículo Nacional para atenderem a situações e características especiais do contexto e por isso mesmo, proporcionam um ensino de melhor qualidade (Roldão,1999).

3.3.2 – A Diferenciação Pedagógica

Vivemos numa sociedade multicultural que advoga a igualdade de oportunidades por isso «identificar as diferenças é essencial para uma educação de qualidade» (Valente, 2001:10). Perante a diversidade dos estudantes no que concerne a interesses e valores, ritmos e dificuldades de aprendizagem, há que procurar caminhos diversos para que todos tenham sucesso e progridam na aprendizagem.

No âmbito da Gestão Flexível do Currículo, diferenciar é procurar as alternativas que mais se adequam às carências do público alvo, quer respeitem à organização de espaços quer à dimensão curricular, sejam projectos curriculares de turma ou outros, métodos ou estratégias, interessa é que maximizem as aprendizagens. É importante que o professor tenha um bom conhecimento dos alunos de forma a identificar/compreender as suas dificuldades para depois agir em conformidade, pois segundo Zabalza (1998) a diversidade das populações escolares, deve-se a situações diversas:

- a heterogeneidade dos próprios grupos com motivos e interesses diversos;
- a diversidade de alunos por acumulação de dificuldades no progresso escolar que também vai aumentando o grau de exigência;
- a dificuldades de conhecimento, mas motivadas por desadaptações escolares;

- a diversidade de sujeitos portadores de deficiência ou necessidades especiais.

Cada situação de diversidade implica uma acção de diferenciação pedagógica adequada; estas vão desde os sistemas de opcionalidade ou alternativa nos processos de aprendizagem, à diferenciação preventiva ou remediativa, às medidas curriculares e organizativas que proporcionem um cenário de trabalho em que todos participem ou às medidas de apoio específico e complementar. Zabalza (1998) também nos adverte para sermos cuidadosos na implementação das medidas pois ao tentarmos integrar a diversidade dos alunos podemos acentuar negativamente a diferença.

As medidas de diferenciação pedagógica são inúmeras (materiais, interacção pedagógica, formas de agrupamento, etc.), mas o que importa é que as adoptadas sejam congruentes com os objectivos educativos, os quais actualmente exigem metodologias combinadas e activas permitindo um leque alargado de actividades com graus de complexidade diversos; independentemente da medida a adoptar, ela deve constar no Projecto Curricular de Turma. A diferenciação pedagógica enquadra-se em regimes educativos inclusivos, abertos, flexíveis e integradores que possibilitam propostas curriculares articuladas em torno de metas comuns.

3.3.3. – A Avaliação

Em Portugal não existia uma cultura de avaliação (Grilo, 1998) porque não era hábito reflectir-se sobre os desempenhos. Em Educação, também não havia nenhum estudo científico (Estrela, 1996) que permitisse avaliar o sistema cuja avaliação se impunha desde que a Educação se abriu à Sociedade. A avaliação em Educação, embora com especificidades, obedece aos mesmos princípios; assim é a avaliação que permite diagnosticar, prever, reformular e

reorientar as acções para alcançar as finalidades definidas orientando-se por valores de rigor e exigência que conferem consistência às decisões. A necessidade das escolas interiorizarem a tal “*cultura de avaliação*” para melhorarem a qualidade das aprendizagens oferecidas ao público alvo, torna-se mais pertinente e urgente com os processos de desenvolvimento da autonomia que as escolas vivem actualmente (Roldão,1999), quer no âmbito de descentralização administrativa e organizativa, quer no âmbito curricular.

No próprio Sistema Educativo, compreendendo-o como as instituições escolares, os currículos, os agentes, etc, a avaliação também se repercute, criando à sua volta uma auréola de fiabilidade ou de desconfiança; como sublinha Cortesão (2002)

as formas de avaliação a que se recorre constituem indicadores bastante seguros da filosofia que orienta os processos de ensino/aprendizagem. São também indicadores das concepções que se tem do papel que se atribui à escola, aos professores e aos alunos, na maior ou menor incidência de fenómenos de insucesso ou de êxito escolar.(2002:40).

No nosso país, os valores democráticos fazem-se sentir desde 1974, e é a partir dessa data que a escola se tem tentado democratizar. Nesta perspectiva, favorece-se uma avaliação mais compreensiva e menos classificativa, isto é privilegia-se a formativa e desvaloriza-se a avaliação meritocrática onde o in/sucesso se deve a factos relacionados com o aluno, salvaguardando o próprio Sistema Educativo que oferecia um ensino igual para todos; aquela avaliação era feita pelo professor, a partir do controle periódico dos conhecimentos. Hoje apela-se para um ensino construtivo em que o in/sucesso se relaciona com outras variáveis e que requer uma avaliação contínua, diferenciada, multidimensional e formativa com responsabilidades partilhadas pelas comunidades educativas (Alonso, 2002).

No contexto educativo actual de promoção de autonomia e de reorganização curricular, as orientações enquadram-se nesta perspectiva, assim como as disposições relativas à avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico consagradas no Despacho Normativo nº30/2001. Todas as medidas apontam para a consistência do processo de avaliação relativamente aos objectivos e às formas de trabalho desenvolvidas e entendem a avaliação como um elemento integrante e regulador da prática educativa que apoia o processo de tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens. As medidas avaliativas constantes no Despacho obedecem, ainda, a princípios de:

- consistência entre os processos da avaliação através da utilização de instrumentos diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem;
- valorização da evolução do aluno, nomeadamente, ao longo de cada Ciclo;
- diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Outro aspecto referido no documento que nos parece importante sublinhar prendem-se com a avaliação formativa e a auto-avaliação regulada, a avaliação diagnóstica e a sumativa.

3.3.3.1 – Tipos de Avaliação

O processo de avaliação é um acto complexo cujos resultados se reflectem no aluno, na sua auto-imagem e na imagem que os outros fazem dele, conduzindo à atribuição de “rótulos”, geralmente depreciativos, e também é responsável pela motivação do aluno ou pelo contrário, provoca desmotivação e repulsa pela aprendizagem. Igualmente, a avaliação dos alunos se reflecte no macrossistema. Embora os normativos elejam a avaliação formativa, por excelência, também as outras se revestem de importância no processo, pelo que iremos, de seguida, abordá-las.

- **A avaliação formativa**

Sendo a avaliação um mal necessário, pensamos a avaliação formativa é o mal menor porque é uma modalidade de avaliação menos discriminatória e mais reflexiva, que permite equacionar os problemas e o Sistema Educativo, possibilitando a sua reformulação ou reorientação em função dos resultados obtidos, pois «a preocupação central reside em recolher dados para reorientação do processo ensino-aprendizagem.» (Cortesão,2002:38). Deve exprimir-se através de pareceres, apreciações ou descrições qualitativas.

Na avaliação formativa, é de realçar o seu carácter positivista, contínuo, sistemático, regulador e interactivo, que permite observar e intervir em situações reais (Cortesão, 2002) baseados na recolha e análise de informação com suporte em diversos instrumentos e critérios. Esta medida parece-nos essencial, antes de tudo, para que os aspectos subjectivos da avaliação sejam afastados e a avaliação inspire fidelidade, de tal modo que, a avaliação formativa compreenda a explicitação dos princípios avaliativos junto dos alunos, encarregados de educação e restante comunidade para uniformizar os procedimentos na escola.

Este tipo de avaliação permite ao professor, seu executante externo, repensar atempadamente o processo e alterá-lo e valorizar os interesses pessoais das crianças, motivando-as simultaneamente; a qualidade das relações professor/aluno são contempladas e fomentam este tipo de avaliação. A actual legislação enfoca dois aspectos sobre a avaliação dos alunos; esta deve ter por detrás o trabalho colaborativo dos professores e basear-se numa variedade de modos e instrumentos adequados às aprendizagens.

A avaliação formativa valoriza a auto-avaliação regulada. A auto-avaliação constitui um processo de regulação das aprendizagens, interno ao sujeito que visa melhorar a sua aprendizagem, de forma consciente e reflectida, em diversos momentos, ou como nos diz

Hadji (1997), citado por Santos, «é a actividade de autocontrolo reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende» (2002:79). A auto-avaliação justifica-se porque não basta dizer ao aluno que está errado para ele se apropriar da forma correcta. Cabe ao professor construir contextos favoráveis que passam pela abordagem positiva do erro, questionar o aluno para que ele se questione depois, explicitar e negociar os critérios e instrumentos de avaliação, construir registos/ instrumentos, nomeadamente, o seu *dossier* para consulta e ajuda ao aluno na sua avaliação. Colaborando activamente no processo o aluno torna-se corresponsável da sua própria avaliação, não obstante, outros agentes, nomeadamente os encarregados de educação, devem participar na avaliação do aluno pondo fim à ideologia do professor ser o *pivot* do processo (Morgado; 2001).

- **A avaliação diagnóstica**

Associada à avaliação formativa aparece-nos a avaliação diagnóstica. Afigura-se crucial no processo pois permite-nos “avaliar” o ponto de partida, ou seja, perceber a situação actual com objectividade, para delinear orientações/acções a seguir, pelo que apresenta um carácter temporário (Cortesão, 2002). A sua função deve resumir-se à recolha de informação que conduza à compreensão da situação sem deixar antever possíveis resultados (avaliação preditiva ou prognóstica), especialmente se aqueles forem negativos, porque condicionam imediatamente os resultados. Contudo, o diagnóstico inicial da situação não esgota as potencialidades da avaliação diagnóstica. Esta «justifica-se sempre que se pretende identificar o ponto de partida.» (Leite, 2002:46), não só no plano dos projectos, como também no das aprendizagens. Ao permitir averiguar do conhecimento que os alunos dispõem sobre qualquer assunto, a avaliação diagnóstica permite ao professor adequar o tipo de trabalho e favorece o

aprofundamento do conhecimento numa articulação vertical progressiva ao longo da escolaridade, designada por “aprendizagem em hélice”.

- **A avaliação sumativa**

O Despacho Normativo nº30/2001 valoriza as avaliações reguladoras (formativa e auto-avaliação) sem afastar totalmente, no que respeita à avaliação dos alunos, a avaliação sumativa. Este tipo de avaliação integra-se nos modelos clássicos meritocráticos de “categorização dos alunos” em função dos seus méritos apesar da oferta ser igual para todos. A avaliação sumativa “sumariza” os resultados obtidos pelos alunos, e daí o seu nome, numa apreciação concentrada de resultados obtidos, geralmente recorrendo a escalas em momentos determinados: final de período, ano, ciclo ou unidade de ensino. Este tipo de avaliação pretende medir a distância a que o aluno ficou da meta/ objectivos que se previam atingir.

No diploma legal a que nos vimos referindo, a avaliação sumativa ocorrerá nos finais dos períodos lectivos, anos de escolaridade e ciclos de ensino traduzindo-se numa apreciação qualitativa no 1º Ciclo e de uma apreciação quantitativa numa escala alargada de 1 a 5, em algumas disciplinas e qualitativa noutras, nos Ciclos seguintes.

A avaliação sumativa decide da progressão ou retenção do aluno, revestindo-se a retenção de um carácter de exclusividade e impossibilidade no primeiro ano de escolaridade, privilegiando uma “lógica de ciclo”.

O modelo de avaliação aposta num processo corresponsabilizado pelo professor titular de turma ou de disciplina em articulação com o Conselho de Docentes ou o Conselho de Turma e, ainda, o Conselho Pedagógico e participado também, como já se referiu, com os alunos e encarregados de educação.

Os momentos de avaliação sumativa dos alunos representam momentos de avaliação formativa para os Projectos Curriculares de Turma e de Escola, afim de serem reajustados. O preceito avaliativo revela-se dinâmico e das suas particularidades, conclui-se que mesmo a avaliação sumativa, ao priorizar as aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos se reveste de um carácter formativo e não o punitivo e de selecção das escolas elitistas.

3.3.3.2- Avaliação de Competências e Projectos

De todo o projecto de Reorganização Curricular de Gestão Flexível do Currículo emergiu um novo Currículo Nacional definido em termos de competências essenciais e estruturantes, gerais e específicas, por ciclo e por disciplinas, a serem operacionalizadas nos contextos onde se localizam as escolas através de Projectos Curriculares. A partir deste facto, podemos concluir que o acto avaliativo vai ter como objecto de avaliação o desenvolvimento de competências, ao invés de avaliar a consecução de objectivos, o que implica uma mudança na organização da avaliação, nos dispositivos e métodos a adoptar (Alonso, 2002). Igualmente, surgiu um novo modelo de avaliação, que contempla o principio de integração entre o plano curricular e o avaliativo, e pelo qual se rege a avaliação.

Definindo competência como «conhecimento, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como *saber acção* ou *em uso*» (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:9) a avaliação recai sobre os aspectos cognitivo e comportamental dos alunos, como um todo. A este respeito, Peralta (2002) diz-nos:

Avaliar competência(s) implica observar o(s) aluno(s), directa ou indirectamente, na realização de actividades tão próximas quanto possível de situações autênticas (da realidade que é a própria interacção didáctica ou da realidade exterior recriada em sala de aula), usando para tal um conjunto de instrumentos

que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento (total ou parcial) das competências do aluno ou sobre a sua demonstração em situação. (Peralta,2002:32).

Nesta altura convém lembrar que as competências a avaliar se encontram definidas, antes de tudo, no Currículo Nacional e depois nos Projectos Curriculares de Escola e de Turma, que há critérios de avaliação definidos pela Escola para orientar as acções e que a avaliação aponta para a utilização de vários instrumentos, o que nos indica, desde logo, que os procedimentos de avaliação não se reduzem à avaliação dos alunos e que os Projectos Curriculares também requerem uma avaliação, a qual está veiculada na própria “pedagogia de projecto”.

A justificação de um projecto curricular situa-se numa avaliação diagnóstica, que é o seu ponto de partida para os procedimentos seguintes (Leite,2002), pelas possibilidades que oferece para regular processos, reforçar êxitos e gerar aprendizagens; ao longo do desenvolvimento dos projectos, a avaliação presente é a avaliação formativa, que pode tomar a vertente de diagnóstico, se novos dados se introduzirem e conduzam à reflexão e reorientação dos mesmos.

Todo o projecto, desde a fase de diagnóstico até à de finalização assentam no principio de um envolvimento activo dos actores. No Projecto Curricular de Escola, as reflexões, as análises e as decisões políticas educativas e pedagógicas serão da responsabilidade da comunidade educativa, através dos seus representantes e dos órgãos de gestão superiores, especialmente do Conselho Pedagógico. No Projecto Curricular de Turma, os participantes serão o professor e seus alunos, podendo envolver encarregados de educação ou outros parceiros, nomeadamente o Conselho de Docentes, no 1ºCiclo; no 2º Ciclo, o professor será substituído pelo Conselho de Turma, mantendo-se os outros intervenientes, com excepção do Conselho de Docentes que não existe. Apesar dos Projectos Curriculares pressuporem um acompanhamento contínuo,

pela informação que os mesmos contêm, mas eles constituem um pesadelo para os docentes; a organização e actualização dos diversos registos obriga os professores a dispenderem muito tempo em tarefas burocráticas em detrimento de aspectos pedagógicos, nomeadamente a preparação de conteúdos, estratégias e materiais a usar em sala de aula.

Pensamos que os instrumentos de avaliação variados, também preconizados no modelo de avaliação, valem pelo rigor que transmitem à avaliação, conferindo-lhe fiabilidade; deverão nascer de uma negociação com os interessados directos. O recurso a instrumentos diversos em função da natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem as aprendizagens e a avaliação conduzem à necessidade de elaboração de instrumentos específicos, quer para os alunos (auto-avaliação), quer para os professores. Reconhecemos a razoabilidade da medida, reforçada pela diferenciação pedagógica, no entanto alertamos novamente para os factores de natureza burocrática já referidos.

Ainda há a equacionar a necessidade de formação dos docentes para a elaboração credível desses documentos e de outras directrizes da Reorganização Curricular, atendendo a que, a maior parte dos professores em actividade docente, fizeram a sua formação inicial em modelos de ensino hoje desactualizados. Não valorizando o aspecto que os professores são adversos à mudança das suas práticas e por isso, renitentes a reformas (temo-nos como pessoas de boa vontade, mas conhecedores das realidades envolventes), preocupamo-nos com a possibilidade de uniformização da avaliação ou, pelo menos, dos seus instrumentos, contrariando a ideologia reformista.

As políticas de descentralização em favor das políticas locais atribuiu ao Estado uma função reguladora, o qual a que exerce através de uma avaliação para garantir a confiança social na informação que a Escola transmite. A confiança social na aprendizagem transmitida pela escola está subjacente a todo o modelo de avaliação e na própria filosofia da Organização e

Gestão Flexível do Currículo Nacional. A explicitação dos critérios de avaliação, a criação de registos e a utilização de instrumentos de avaliação diversificados cumprem esse objectivo na comunidade mais estreita onde a escola se situa. Para um público mais alargado, nos artº 16º e artº 17º, Cap. III do Decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, estão definidas as provas nacionais de aferição. Estas provas realizadas nos anos terminais de ciclo e sem influência na progressão ou retenção escolares, visam avaliar o desenvolvimento do Currículo Nacional a nível local, as competências essenciais e estruturais dos ciclos em Língua Portuguesa e Matemática. O aluno não é considerado individualmente, mas no todo da escola. Esta avaliação, também designada de externa, enquadra-se no espírito da “*confiança social*” que a escola transmite garantindo a credibilidade e a transparência do sistema pois «o seu objectivo é o de fornecer informação útil aos professores, às escolas e ao sistema educativo.» (M.E, 2001:47) ou como refere Barbosa (1996) é uma prestação de contas à comunidade para ganhar credibilidade junto da opinião pública.

Os resultados das provas aferidas constituem, antes de mais um meio de avaliação à própria Escola que terá de repensar os resultados para se auto-reformular e, depois, um critério para avaliar a qualidade e a eficácia do Sistema Educativo no seu todo e, em particular, encontrar os factores que conduzem à diferença de resultados. Amor (1997) confirma as nossas palavras

«os dados fornecidos por essa avaliação terão de ser objecto de uma leitura e efectivamente considerados na sua função correctiva de credibilização e de esclarecimento da opinião pública.» (Amor, 1996:88).

Parece-nos encontrar implícito nesta avaliação aferida um controlo bem elaborado de desresponsabilização central e uma directividade excessiva no normativo específico que regulamenta as provas de aferição e nas orientações centrais rígidas quanto à forma de as ministrar e nos procedimentos a seguir após o conhecimento dos resultados.

No actual contexto educativo, a realização deste tipo de avaliação não merece a nossa simpatia, face aos objectivos da Reorganização Curricular e da Organização e Gestão Flexível do Currículo: integração, diferenciação pedagógica e contextualização local do Currículo. Criticava-se o currículo definido por objectivos por ser uniforme e, com este tipo de provas continua-se a uniformizar paradoxalmente o ensino só que em termos de competências, pois na expectativa da sua realização, pode acontecer que a preparação para as mesmas se valorize sobre outros aspectos. Com a divulgação de resultados das provas de aferição no Ensino Básico, em termos de eficácia corre-se o risco de ver renascer o elitismo e a segregação, princípios esses que se têm combatido e tentado abolir do nosso Sistema Educativo, agora aplicáveis aos estabelecimentos de ensino e a professores (porque não?). Entretanto, e enquanto se pretende esbater as “diferenças” e “desigualdades” nas populações escolares, não podemos esquecer que as assimetrias sociais no nosso país (norte/sul, litoral/interior, cidade/campo, riqueza/pobreza) condicionam os diversos sistemas e têm tendência a agravar-se face à recessão que se vive actualmente.

Capítulo 4

4 – As relações interpessoais entre professores

A verdade é que novos tempos e novas realidades impõem novas exigências aos cidadãos e as mudanças nos contextos educativos se reflectem no quotidiano e nas expectativas dos actores. As políticas educativas pretendem a criação de uma visão partilhada da Escola, o que não constitui uma tarefa fácil pois pressupõe o estabelecimento de vínculos entre os agentes educativos (Marques, 2003), que tradicionalmente caminhavam isolados. Como «não há reformas com sucesso sem a contribuição e participação activa dos professores» (Delors, 1996:25) parece fundamental, para o êxito das medidas recém implementadas, que os docentes se movam diariamente num ambiente agradável porque o clima da escola influencia a qualidade da Educação. Se entendermos clima escolar como a “personalidade colectiva da escola” (Marques, 2003), percebemos que a qualidade das interacções profissionais e sociais dos seus elementos determina a qualidade do clima escolar. Assim, abordaremos de seguida aspectos gerais das interrelações entre indivíduos que são aplicáveis às interacções entre professores e que podem contribuir para a sua vivência diária.

4.1 – O processo de desenvolvimento humano

Cada pessoa é um ser único, diferente de qualquer outro que apresenta os seus limites e que, por isso, necessita de cooperar com os seus semelhantes para ultrapassar essas barreiras.

Actualmentê, de acordo com a visão pós-positivista da Ciência nas suas perspectivas psicológica organismo-sistémica e transaccional, aceita-se que o desenvolvimento humano é o produto da interacção do sujeito com o meio, ao invés da perspectiva tradicional que focalizava o desenvolvimento humano na maturação biológica. Entende-se que o desenvolvimento humano se faz segundo duas vertentes. Uma respeitã ao desenvolvimento do próprio indivíduo na construção das suas dimensões, afectiva e cognitiva, e na forma como ele gere os mediadores internos (expectativas e crenças, por exemplo) que é influenciada pelo ambiente onde ele está inserido. Assim, a segunda vertente, é uma acção social sobre o seu desenvolvimento que lhe modela o comportamento, lhe desenvolve capacidades, lhe impõe a interiorização de regras e o leva a repensar as suas atitudes e a prever o futuro por extrapolação de experiências já vividas. Também Jesuíno reforça esta perspectiva do desenvolvimento humano quando nos diz que a pessoa, enquanto ser inteligente, responsável e livre se forma em duas direcções, a da sociabilidade e a da unicidade de forma a que, cada pessoa, é um ser «distinto de todos os outros e idêntico a si próprio.» (1996:54).

Estas duas componentes do sujeito, individualismo e sociabilidade, constituem a base da criação de relações pessoais que possibilitam as relações intra ou interpessoais, as quais assumem um estatuto especial na acção humana, de modo que só é possível envolver-se em relações interpessoais duradouras e sadias quem se envolver com toda a sua integridade e autenticidade, o que possibilita fazer permutas sem que haja subordinação mas sim um crescimento mútuo (Almeida, 2001). Isto equivale a dizer que as relações interpessoais são afectadas pelo comportamento que cada um assume e a qualidade das interacções resulta dos dados inatos do agente modelados com os processos de socialização a que esteve exposto. Comportamento pode definir-se, então, como as acções, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos outros com quem interage e a si próprio.

(Martins,1997). E a respeito de atitudes, diz-nos Heider (1958) que uma pessoa desenvolve atitudes em função das outras pessoas, em busca de um estado de equilíbrio, reagindo ao que ela pensa que a outra pensa, sente, percebe e faz (Pereira, 2000). Nesta perspectiva, comportamento assume-se como algo evolutivo criativo e dinâmico, de tal forma que a maneira como nos comportamos condiciona mais ou menos o comportamento dos outros.

Goleman (1998) nas suas investigações sobre sucesso profissional nas empresas defende a Inteligência Emocional como o factor mais importante para o êxito. O autor desvaloriza a inteligência e o conhecimento atribuindo significado mais forte às qualidades pessoais com destaque para a iniciativa, empatia, a adaptabilidade e a capacidade de persuasão. O investigador apresenta inteligência emocional como a capacidade de

gerir os sentimentos de tal modo que se exprimam apropriada e eficazmente permitindo que as pessoas trabalhem juntas sem problemas em sintonia com os seus objectivos comuns.” (Goleman,1998:14).

O mesmo autor ainda aponta a Inteligência Emocional como resultado de uma aprendizagem ao longo da vida que se sistematiza em função da experiência acumulada, e permite desenvolver um conjunto de competências mais valorizadas no Mercado de Trabalho, como sejam a auto-confiança, o auto-domínio, a integridade, a aceitação da mudança e a capacidade de comunicar e influenciar os outros; afinal, o autor, enfatiza, por um lado a dimensão individual do sujeito e, por outro, as interacções que ele mantém com os outros.

As relações que os indivíduos estabelecem com os seus próximos têm diversas naturezas, dependendo dos contextos em que se desenvolvem: família, escola, círculo de amigos, local de trabalho, os quais, por sua vez, determinam os conteúdos dessas relações.

Em situação familiar, os conteúdos da relação são de apoio, afectivos e de vivências pessoais; na escola, a relação privilegia os conteúdos relacionados com a aprendizagem, os professores,

os colegas, os horários ou os problemas do quotidiano escolar. Os grupos de amigos também têm aparecimento e desenvolvimento na Escola (mas não só) e os conteúdos centram-se nos interesses, preferências, valores, necessidades e crenças dos seus elementos, regra geral adolescentes e jovens, enquanto que, no local de trabalho, a relação versa assuntos de trabalho, nomeadamente condições e horários, ritmo de trabalho e tarefas a cumprir.

As pessoas, no seu dia a dia e ao longo da vida, movimentam-se em contextos diversos, os quais adquirem graus de influência diferente. Kurt Lewin (1890-1947) referido por Fachada (2001b) desenvolveu a Teoria do Campo Psicológico ou Espaço Vital. A teoria diz-nos que o espaço psicológico são os factores psicológicos que afectam o indivíduo em determinado momento da sua vida. Os factores são quatro: família, escola, amigos e trabalho e o comportamento do indivíduo depende do factor, que num dado momento, se manifesta mais. Por exemplo, os adultos preocupar-se-ão mais com a vida profissional, a família e a escola influenciarão mais as crianças enquanto que um adolescente será mais marcado pelos amigos. O papel que o indivíduo desempenha depende do contexto em que se insere no momento, desenvolvendo com os outros relações de tolerância, compreensão, autoridade, humildade, etc., em função da situação social.

4.2 – A importância do grupo nas interacções humanas

O sistema social é composto por vários quadros (grupos), no interior dos quais o indivíduo se movimenta ao longo da vida, para satisfazer as suas necessidades pessoais e por exigência do próprio sistema, iniciando-se o processo nos contextos mais restritos e desde tenra idade. Reconhecer a importância do grupo na família, nos vizinhos e na instituição escolar (enquanto

grupos primários), no estabelecimento de relações pessoais e como unidade socializante é imperativo, pelo que faremos uma abordagem à temática.

4.2.1. – O que é um grupo

O estudo dos grupos, sua estrutura, funcionamento e as interacções entre os seus membros desenvolveu-se principalmente a partir da segunda metade do século passado. Para tentarmos definir o conceito de grupo, adoptemos a postura de Gurvitch (1950), referido por Barata (1994), que fez negações/exclusões sucessivas até encontrar a definição. Assim, os grupos não são colecções de indivíduos semelhantes (sexo, idade ou profissão), nem médias estatísticas (o homem, o médico ou o operário médio não representam realidades sociais), tão pouco simples conjuntos de pessoas reunidas ou meras relações sociais; o autor considera o grupo como

uma unidade colectiva real mas parcial, directamente observável e assente em atitudes colectivas, contínuas e activas, tendo uma obra comum a realizar, unidade de atitudes, de obras e de comportamentos, a qual constitui um quadro social estruturável tendendo para uma coesão relativa das formas de sociabilidade. (Gurvitch, 1950, referido por Barata, 1994:146).

De modo mais simples, por grupo, entenda-se um conjunto limitado de pessoas com uma dinâmica própria, algumas características em comum e que interagem entre si, em virtude de partilharem os mesmos objectivos.

Os grupos classificam-se segundo alguns critérios. Quanto à forma como os grupos se criaram podemos dividi-los em primários se as interacções são face a face (grupo de amigos e de trabalho, por exemplo) e secundários se as interacções são indirectas (o caso dos clubes e organizações); devido ao número de elementos, estes grupos secundários requerem uma

organização complexa que conduz à diferenciação de funções onde os contactos são marcados pela impessoalidade e as relações não são espontâneas, acentuando-se as de tipo contratual.

Os grupos primários distinguem-se pela sua origem; há grupos naturais como a família, os vizinhos e os amigos, em que as relações são espontâneas, pessoais, íntimas e de interajuda, e grupos artificiais se foram criados por terceiros. Nos contextos actuais da vida das populações caracterizados pelo êxodo para os núcleos urbanos, em especial para as grandes cidades, e o desenvolvimento profissional das mulheres, para não referir outros factores, os grupos primários naturais perdem relevância no processo de socialização das crianças.

Atendendo à qualidade das interacções dentro do grupo, estes classificam-se em informais ou formais; nos grupos informais, as relações entre os seus elementos são do tipo familiar e nos segundos, as interacções são definidas por normas e regras já estabelecidas. Os grupos ainda se podem classificar em homogéneos e heterogéneos segundo o grau, maior ou menor, de semelhança entre os seus elementos; se considerarmos a durabilidade das interacções eles são grupos permanentes ou temporários.

4.2.2. - Dinâmica de grupo

Considerando o grupo como a célula das interacções pessoais, ele reveste-se de especificidades próprias que Kurt Lewin (1890/1947) designou de “dinâmica de grupo”. Lewin com os seus estudos contribuiu fortemente para a compreensão dos factores ligados à interpretação do “individual” e do “social”; o autor investigou os diversos elementos do “social” que entendia como um todo dinâmico que evoluía em dado sentido pelo equilíbrio estabelecido entre os membros. No grupo, essa totalidade dinâmica constitui um “campo social” onde os indivíduos desenvolvem os seus comportamentos em função das

características do campo psicológico, da maneira como entendem os elementos do grupo e como lhes reagem, segundo as suas inclinações sociais as quais já foram influenciadas pelo campo. (Barata, 1994). O pensamento de Lewin sobre a dinâmica de grupo, relatado por Pereira (2000), resume-se do seguinte modo:

- um indivíduo ao integrar-se num grupo, modifica-se e induz modificações nos outros elementos de tal modo que, quanto maior for o grupo maior será a pressão que exerce sobre os seus membros;
- a situação de mudança surge em consequência de um desequilíbrio e então, é mais eficaz apelar e alterar o comportamento do grupo, como uma unidade, do que fazendo-o em termos individuais;
- a característica principal de um grupo é a sua coesão que se manifesta pelo desejo dos membros permanecerem unidos, o que indica que as relações de atracção têm maior significado que as de repulsão; a coesão fortalece-se com a verificação individual de que as finalidades se alcançam melhor em grupo explicando o aparecimento espontâneo dos grupos em situações mais ou menos colectivas que o justifiquem;
- o funcionamento do grupo conduz ao desenvolvimento de finalidades e acções comuns, enquanto que os objectivos pessoais se reduzem e os membros aderem aos padrões e código grupais, tomando-se o grupo como referência;
- o grupo de trabalho funciona ou para a resolução de problemas ou para a coesão, sendo impossível compatibilizá-las;
- os grupos organizados e produtivos compõem-se de elementos diversos já que aqueles mantêm-se pela interdependência dos membros, de forma a que o grupo não corresponda somente à soma das partes (deve ser superior), mas qualitativamente seja diferente.

Das ideias de Lewin, podemos concluir que o comportamento do grupo se deve tanto a perspectivas individuais dos membros como à situação social que o grupo vive em função das interacções dos seus elementos, consistindo assim, a dinâmica de grupo no estudo das interacções entre os seus constituintes, tendo em consideração algumas características que abordaremos seguidamente.

4.2.3. - O processo de interacção no grupo

Como temos vindo a frisar, no grupo, os elementos mantêm a sua individualidade e desenvolvem as suas estruturas pessoais em função dos seus objectivos mas o comportamento grupal, resulta de um processo de interacção entre os seus participantes. Paul Hare (1962) referido por Barata (1994), compilou a informação existente sobre os fenómenos grupais e equacionou seis variáveis que influenciam o processo de interacção, as quais separou em dois conjuntos, um relativo à composição dos grupos e outro respeitando à sua organização. Analisemos estes dois aspectos e as suas variáveis separadamente.

- **A composição dos grupos**

A composição dos grupos é importante não só para a sua estabilidade e satisfação dos seus membros, mas também para as interacções que se estabelecem entre eles e, neste âmbito, Hare (1962) assinalou como variáveis, a personalidade dos elementos, algumas características sociais e a dimensão dos grupos.

1. A personalidade dos elementos

Segundo a sua personalidade, os indivíduos são mais ou menos receptivos à pressão que o grupo exerce sobre eles, revelam-se mais ou menos dinâmicos nas iniciativas e nos

desempenhos comuns e para a promoção de um ambiente sócio-emocional grupal favorável ou, inversamente, desenvolvem papéis de apoio, apatia ou resistência às acções vivenciando o grupo de forma mais isolada. Deste modo, «o estudo das personalidades pode ajudar a prever as reacções dos membros de um grupo nas diversas circunstâncias em que podem vir a encontrar-se» (Barata, 1994:221), antevendo situações de complementariedade e consolidação grupais ou contextos de perturbação ou incompatibilidade, consoante as personalidades dos seus elementos se assemelham ou diferem.

2. As características sociais

Entre outras características sociais, a idade, o sexo e a classe social foram identificadas como influenciadoras do fenómeno de interacção pois a capacidade de estreitar relações no grupo, e nomeadamente em grupos de maior dimensão, aumenta em função da idade. Quanto ao sexo dos elementos, a própria sociedade modela e espera comportamentos diferenciados entre homens e mulheres que apresentam tendências naturais específicas e, relativamente às classes sociais, as mais baixas apresentam com maior frequência atitudes agressivas e de menor autocontrolo (Barata, 1994). Estes dois últimos aspectos, perdem importância nas sociedades contemporâneas pois a diferença entre os sexos e as classes sociais é cada vez menos nítida.

3. A dimensão dos grupos

Quanto à dimensão dos grupos, podemos dizer que não há limites ao número de elementos, no entanto, se o número for reduzido o grupo fica empobrecido quanto a talentos, aptidões e conhecimentos disponíveis, ou seja, fica empobrecido de recursos e interacções que diminuirão a possibilidade de enriquecimento e criatividade grupais. Contudo, se o grupo for muito numeroso há um crescimento de relações mútuas, mas em contrapartida há menos oportunidade de interacção, diminuem as hipóteses de intervenção individual com consequente decréscimo do investimento pessoal e existe a possibilidade de formação de

subgrupos, no interior dos quais as relações são mais íntimas; os grandes grupos tendem para uma organização mais formal e hierarquizada. Igualmente, grupos muito numerosos dificultam a realização da tarefa e as iniciativas centralizam-se em alguns dos seus membros, desempenhando o líder papéis de organizador e moderador importantes para manter o equilíbrio interno entre elementos mais dinâmicos e elementos mais inibidos.

Sobre a dimensão dos grupos, Ferreira *et al.* (1999) defendem que os grupos constituídos por cinco a oito elementos optimizam o grupo. Jesuíno (1987), referido por Ferreira *et al.* (1999), e Barata (1994) defendem um número ímpar de elementos porque facilita o processo de tomada de decisão quando os elementos têm estatuto igual, constituindo-se o elemento ímpar como elemento de controlo. Ainda a este propósito, Fachada (2001) diz-nos que «a partir de um certo número, a produtividade do grupo é inversa ao número dos seus participantes» e que «o grau de satisfação diminui à medida que aumenta o número de participantes» (2001b: 148).

- **A organização dos grupos**

No que respeita à organização dos grupos, Hare (1962) considerou a tarefa, a liderança e a comunicação como variáveis intervenientes no processo de interacção. Todavia há duas componentes distintas a orientar o funcionamento do grupo: a realização da tarefa e as relações existentes no seu interior no sentido da sua manutenção; se, no início, o grupo privilegia uma destas componentes, com o seu desenvolvimento os «dois aspectos tendem a ligar-se intimamente» (Barata, 1994:244).

1. A tarefa, a coesão, as normas e os papéis

Quando a organização da actividade grupal acentua uma acção comum, desenvolvem-se ambientes de cooperação com melhoria das relações mútuas tendentes ao clima amigável; a satisfação interna aumenta, crescendo a motivação para a tarefa e os elementos sentem-se mais

responsáveis pelo que se centram na coordenação de esforços e a comunicação torna-se mais eficiente. Todavia se a acção do grupo favorece actividades individuais, a concorrência entre os seus membros instala-se e estes preocupam-se especialmente com a afirmação individual em detrimento de outros valores (Deutsch referido por Barata, 1994). Se as teorias organizacionais clássicas de Taylor e Fayol favoreceram a primeira componente, nos contextos actuais privilegiam-se as perspectivas humanistas de Mayo, alicerçadoras do trabalho em grupo e da integração social, como facilitadoras do desempenho e da motivação.

A organização e o funcionamento do grupo atendem igualmente à sua manutenção que se relaciona directamente com a coesão. Ferreira, Abreu e Caetano (1999) põem a tónica nas relações interpessoais e nos processos psicológicos para nos definirem coesão como «o grau em que os membros de um grupo se identificam com o mesmo e partilham o seu empenho face ao grupo e seus objectivos» (1999:160). Contudo, os autores advertem-nos que esta definição se aplica a pequenos grupos, já que em grandes grupos as relações interpessoais têm pouco significado, e a coesão é reforçada pela proximidade dos seus elementos, pelos problemas sentidos e pelas afinidades/características dos seus elementos e pelo tipo de trabalho. A coesão é vantajosa para o grupo ao intensificar a colaboração e a comunicação, ao diminuir o absentismo, os conflitos e a frustração desenvolvendo o pensamento do grupo; no entanto, uma coesão demasiado forte pode revelar-se prejudicial, se o grupo resistir à mudança não aceitando a entrada de novos elementos, ideias e práticas dificultando a tomada de decisão quanto a situações e a problemas novos.

Os *papéis* e as *normas*, enquanto reguladores dos desempenhos comportamentais, encontram-se intrinsecamente ligados à coesão. Os *papéis* referem-se a comportamentos que conduzem a uma diferenciação individual no grupo, quanto às funções a exercer. Barata (1994) entende por “papel social” o comportamento que cada pessoa deve ter associado à posição que ela

ocupa nas relações sociais. Sendo os contextos onde nos movemos variados, em cada grupo de pertença, desempenhamos um papel diferente segundo as funções que exercemos; assim, em família, podemos assumir comportamentos de pai, filho, irmão, tio, genro, etc. esperando-se de cada um posturas diversas.

As *normas*, a nível individual são as expectativas do que deve ou não deve ser permitido ao indivíduo em determinadas circunstâncias e, a nível colectivo, são as expectativas compartilhadas sobre o funcionamento do grupo. Podemos, então, afirmar que *normas* são as convicções partilhadas pelo grupo no que respeita aos comportamentos dos seus membros, assumindo-se como regras a interiorizar e a cumprir por todos de modo a regular comportamentos e atitudes. As *normas* podem revestir-se de um cariz formal ou informal, mas uma vez estabelecidas, tendem a institucionalizar-se funcionando como mediadoras das interacções contribuindo para a eficiência e coesão grupais. Segundo Jesuíno as *normas* instituem-se no grupo de forma natural, «progressiva e silenciosa como causa e efeito dos processos de influência social» (2000:326), tais como a convergência e a conformidade e a sua aceitação conduz ao conformismo de regras, atitudes ou opiniões defendidas pelo grupo (Barata, 1994). Em situação de “crise” grupal, é natural que as *normas* também se modifiquem para que o grupo possa restabelecer o seu equilíbrio estratégico.

2. A liderança

No seio do grupo, as interacções operadas conduzem geralmente à afirmação espontânea de um membro sobre os outros. Esta afirmação pessoal associa-se a características relacionadas com a personalidade, tais como a inteligência, o entusiasmo, a autoconfiança, a participação, a empatia, ocasionando a emergência de um líder; ao líder emergente opõe-se o líder eleito, cuja escolha poderá obedecer aos mesmos critérios ou a outros. Independentemente do processo que levou um elemento a líder do grupo, espera-se que este o mantenha em funcionamento.

O líder, emergente ou eleito, pode revelar comportamentos de várias naturezas no grupo; do comportamento autoritário ao *laissez faire*, o mais ajustado às perspectivas humanistas é o democrático. O comportamento do líder democrático promove uma comunicação aberta favorável à criação de relações de amizade e confiança promotoras de bons climas e ritmos de trabalho. O líder assume um papel de orientador e conselheiro sem se destacar especialmente dos outros. Ele delega tarefas e responsabilidades, pede opiniões e as relações emergentes são de cooperação e companheirismo que combatem a frustração em favor da motivação dos sujeitos. Se a análise do tipo de liderança no grupo é importante, é oportuno enumerar os comportamentos a adoptar no grupo que facilitem e desenvolvam interações saudáveis e ambientes de trabalho facilitadores. Pertencendo o sujeito a um grupo é óptimo que:

- partilhe de toda a sua dinâmica dando opiniões e participando activamente nas decisões para atingir os objectivos fixados;
- respeite os outros pois cada um representa uma unidade social que merece uma oportunidade, logo o comportamento deve ser aberto, disponível e sem preconceitos;
- sirva o grupo sem perder a individualidade revelando disponibilidade e esforçando-se ao máximo para o seu bom funcionamento, pois todas as contribuições são importantes mesmo que nem todas se mantenham;
- não seja conformista porque o grupo só avança se os seus membros receberem e abraçarem as mudanças exteriores tentando acompanhar as novas situações.

4.3 – A Cooperação

O funcionamento dos grupos caracteriza-se pela consecução de tarefas de interesse comum e pelas interações entre os seus elementos. A cooperação é um dos aspectos da actividade

social ou grupal que satisfaz estes dois princípios, por quanto as acções dos elementos se dirigem *versus* objectivos partilhados por todos quer se trate de desenvolver um projecto, resolver um problema ou, simplesmente, executar uma tarefa; a natureza das relações cooperativas promove a coesão e a manutenção do grupo.

“Cooperar” pressupõe a existência de várias pessoas, pelo menos duas, e significa que cada uma desenvolve o seu esforço para um determinado fim que se atingirá pelo união dos esforços individuais, num processo em que todos sejam intervenientes. “Cooperar” exige, em primeiro lugar, disponibilidade individual e colectiva para que todos formem e transmitam as suas opiniões e participem nas decisões colocando ao serviço do grupo as suas habilidades, capacidades e aptidões, concorrendo para uma maior produtividade. A disponibilidade manifesta-se também na aceitação dos diversos pontos de vista, no respeito e valorização das ideias apresentadas pelos outros participantes na vontade de superar divergências, privilegiando os interesses colectivos ou de grupo. Deste modo, a diversidade e as diferenças entre os cooperantes devidas às suas características pessoais, complementam-se e enriquecem o grupo, na medida em que todo o processo reflecte o consenso dos seus elementos.

A cooperação, enquanto envolvimento comum numa determinada actividade pode conduzir à divisão de tarefas que, por sua vez, exigem a diferenciação de *papéis*. Nesta perspectiva, a importância da cooperação torna-se mais evidente pois cria expectativas mútuas e relações de dependência entre os membros. Se a conclusão da actividade depende de todos, um insucesso parcial deve desencadear atitudes de interajuda entre os restantes pois a confiança interpessoal e a motivação para a realização da tarefa são fundamentais ao grupo (Fachada, 2001b).

Reconhecendo que a execução de tarefas é mais fácil para o grupo porque envolve o esforço e o desempenho de muitos, a importância da cooperação não se reduz à produtividade quantitativa. Os procedimentos qualitativos, tais como a fixação de objectivos, a definição de

técnicas e estratégias a seguir, os processos de análise da situação e da tomada de decisão, são mais consistentes porque advêm da intervenção de maior número de sujeitos e de apresentação de ideias e sugestões mais variadas que conduzem a situações inovadoras e criativas e contribuem para maiores motivação e satisfação dos elementos. Deste modo, a cooperação é a estratégia adequada para superar as situações de conflito; embora o conflito se caracterize por diferenças e divergências internas ou pressionadas exteriormente e se revele benéfico ao grupo em pequenos níveis de existência, a cooperação permite conhecer e trabalhar essas diferenças para encontrar plataformas comuns favoráveis às partes numa estratégia de ganhar-ganhar.

O sucesso das interações humanas, tem por detrás o comportamento e o estilo comunicativo dos seus participantes. Assim, a cooperação para alcançar os seus fins, pressupõe que se estabeleçam atitudes de ajuda e empatia não só verbais mas também no plano não verbal; a comunicação clara, oportuna, adequada ao contexto resulta melhor se acompanhada de

uma postura interessada e atenta e de escuta activa que traduza o saber colocar-se no ponto de vista do outro, ajudando-o a desenvolver as suas ideias e propostas (Jesus, 2000:6).

Deste modo, aos elementos do grupo pede-se que sejam pessoas afirmativas ou assertivas, capazes de reduzir possíveis tensões interindividuais e proporcionar um diálogo franco, sustentado e condutor ao respeito mútuo. Por assertividade entenda-se

«uma forma de comunicação auto-expressiva de opiniões e sentimentos, directa e aberta, contrariando as perspectivas de passividade por um lado e agressividade por outro». (Bastos, 2001:69).

Entre os dois extremos, passividade e agressividade, a assertividade deixa transparecer uma elevada capacidade de relacionamento flexível que se traduz pela vontade de compreender e manifestar o seu interesse pelos outros, de criar compromissos e estabelecer climas de negociação realistas perante os objectivos comuns. Das afirmações que temos vindo a fazer,

pode afirmar-se que a cooperação constitui o *ex libris* das relações interpessoais no grupo. Por um lado, a cooperação pode ser entendida como resultado de um grupo maduro e coeso, com relações de atracção mútuas e partilha de identidade onde as situações de discordância são pouco significativas; por outro, a cooperação pode ser a linha orientadora que conduza a esses estados, diminuindo divergências e enriquecendo interacções que fortaleçam a unidade e a produtividade grupais.

Os aspectos da cooperação aqui analisados são válidos e úteis aos professores, por quanto combatem o isolamento profissional característico na função até ao momento. A colaboração proporciona oportunidade para troca de experiências e saberes, permite partilhar os problemas individuais tornando-os problemas colectivos e favorece o suporte social; o trabalho cooperativo entre docentes é importante na prevenção do mal-estar, para o desenvolvimento e realização dos professores e para a inovação e qualidade de ensino (Jesus, 2000).

4.4 – A Responsabilização

Diariamente somos confrontados com a necessidade de tomar decisões, mais ou menos difíceis, cujas consequências se poderão revelar insignificantes ou, contrariamente, assumir um significado demasiado pesado, para nós ou para os outros ou ainda para todos.

Decidir consiste na escolha de uma entre várias possibilidades de acção quando somos confrontados com uma qualquer situação problemática, independentemente do seu grau de gravidade. Na medida em que, a acção seleccionada para a solucionar tem repercussões maiores ou menores, é nosso dever responder pela opção tomada e pelas suas consequências, ou seja, responsabilizarmo-nos pelos nossos actos. Consequentemente, as nossas decisões devem ser conscientes e ponderadas, especialmente se envolverem riscos profundos.

O processo de decisão exige, antes de mais, a percepção do problema e a colocação de várias hipóteses de solução as quais deverão ser bem analisadas e comparadas para, finalmente, e de forma consciente, eleger uma que deverá ser a que melhor responda aos objectivos específicos ou, pelo menos, deve parecer-nos a mais indicada. Nesta descrição breve do processo de decisão, estão-lhe subjacentes o conhecimento da situação ou problema e a liberdade pessoal que se desenvolve no interior do indivíduo ou do grupo. Contudo, ao nível de grupo o processo apresenta-se um pouco mais complexo devido às diferenças individuais dos seus elementos com quadros de referência e visões do mundo variados e às interações entre eles, o que corresponde a uma transformação de um problema individual numa solução colectiva.

A obrigação de responder pelas acções decorrentes da decisão pode caber a uma pessoa, se for uma decisão individual, ou ao grupo e, mesmo em contexto colectivo, a responsabilidade pode ser imputada a um só indivíduo. Nos grupos de estrutura autocrática, a decisão pode reflectir uma manifestação de poder isolada ou manipulada e a responsabilidade recairá sobre o indivíduo que detém o poder. Contudo, os valores sociais actuais apontam para processos colaborativos e democráticos e solicita-se, cada vez, mais a intervenção dos indivíduos/cidadãos nos assuntos sociais. Logo, participação e cooperação estão na ordem do dia alicerçadas por processos de descentralização e autonomia que obrigam a uma maior responsabilização individual e colectiva nas decisões tomadas.

A tomada de decisão é um processo arriscado e «os grupos tomam decisões que envolvem maior risco do que as pessoas tomam individualmente» (Fachada, 2001b:152). Esta constatação justifica-se em função dos resultados alcançados; se o risco redundar em êxito este é assumido pelo grupo e por cada elemento *per si*. Contrariamente, se o risco origina um fracasso, a responsabilidade é imputada colectivamente e «nenhum dos indivíduos do grupo se considera, individualmente responsável pelo acontecimento.» (Fachada 2001b:152). O espírito

do grupo e a cooperação desenvolvida garantem a segurança a cada um dos elementos, de tal modo, que o êxito representa um valor superior ao fracasso.

No campo profissional que estudamos assiste-se a uma descentralização de poderes que são delegados nas escolas, mais concretamente no colectivo dos agentes educativos e, em particular, nos docentes. São diversas as situações em que os docentes são levados a tomar decisões: organização pedagógica e organizativa, planificação curricular, avaliação de alunos, formação de pessoal docente e não docente, gestão da indisciplina e dos recursos, entre outros. E, como já referimos, o processo de decisão acarreta a responsabilidade da opção tomada, o que faz com que todos os agente educativos, com sobrevalorização dos professores, tenham que responder pelas decisões, independentemente dos resultados alcançados e das variadíssimas circunstâncias que os condicionam, incontroláveis para os docentes.

4.5 - A Comunicação, elemento integrante das relações interpessoais

A comunicação assume-se hoje como uma exigência social, mas também pessoal, ao permitir a aproximação e a satisfação de necessidades humanas através da troca de ideias, sentimentos e experiências. Há várias abordagens que pretendem explicar o que é a comunicação e, assim, Ferreira *et al.* (1999) dizem-nos que na perspectiva interaccionista, a comunicação é entendida «como um comportamento instrumental que emerge da interacção social» (1999:176), daí ela ser um acto essencial ao nosso dia a dia permitindo-nos estabelecer relações uns com os outros resultando de um processo de aprendizagem que fomos construindo a partir dos valores sociais recebidos da cultura social em que estamos integrados e da significativa individualidade que lhes conferimos, em função da nossa vivência pessoal e da nossa experiência com os outros.

Alguns autores como Ferreira *et al.* (1999) e Fachada (2001) preconizam que a comunicação se pode estabelecer segundo um processo ocasional por meio de índices presentes no contexto sem propósitos comunicativos (a comunicação não seria um comportamento intencional) ou pela utilização de sinais com objectivos comunicacionais, tratando-se então, de um acto intencional. No entanto, parece-nos correcto o ponto de vista de Bowers e Bradac (1984, referido por Ferreira *et al.* 1999) pelo qual, na ausência de intenção, o acto é meramente informativo e não comunicativo; assim, também nos parece que um indivíduo ao constatar um indício produzido por outro sem qualquer intenção de criar uma situação de interacção bilateral, não constitui um acto comunicativo, pelo que entendemos

«comunicação como um comportamento produzido com vista a partilhar uma determinada finalidade (mais ou menos explicita). Esse comportamento intencional é expresso na forma de mensagem (verbal ou não verbal) que são transmitidas entre um emissor e um receptor, levando este último a modificar o seu padrão de comportamento em resposta.» (Wigand, 1992 citado por Ferreira *et al.*, 1999:176).

4.5.1. - O processo comunicativo

A partir da definição acima transcrita, verificamos que para a comunicação se realizar pressupõe a existência de um emissor que tome a iniciativa e envie os sinais que constituem a informação, designada mensagem, e de outra pessoa, o receptor, a quem compete interpretá-la e compreendê-la, ou seja, descodificá-la. Como o processo de comunicação se subentende contínuo e interactivo pela troca de mensagens, os intervenientes ora agem como emissor ora como receptor, estabelecendo-se uma retroacção ou *feedback*, também conhecido por confirmação da mensagem. Este influencia e reorienta os objectivos dos interlocutores e condiciona a continuidade do acto comunicativo.

A mensagem tem de ser transmitida através de um suporte ou canal que pode ser o ar, o jornal, a carta, a televisão, etc. consoante a natureza da mensagem que é constituída por um conjunto de sinais com significado, o código; além da linguagem verbal que usa a palavra e constitui um código, são do nosso conhecimento diário o código da estrada e o código das bandeiras, por exemplo. Os sinais compõem-se de dois elementos, o significante e o significado; enquanto o primeiro se refere à parte física ou material do sinal, o significado é a representação da realidade concebida pelo indivíduo e por isso se diz mental. Os sinais dividem-se em símbolos e signos consoante a existência ou inexistência de uma relação analógica do sinal com a realidade, de forma que, no símbolo «existe uma relação imediatamente perceptível entre o significante e o significado» (Fachada, 2001:49) como sucede nos símbolos dos sinais do código da estrada; nos signos, essa relação não é rapidamente perceptível e, embora, os significados sejam os mesmos independentemente das culturas e dos países, os significantes mudam em função da língua vigente.

A comunicação tem como principal suporte a utilização de sinais verbais (orais e escritos) e não verbais, mas se a linguagem verbal é mais usada, a linguagem não verbal que se lhe associa não é menos relevante e eloquente «oferecendo um significado mais profundo e verdadeiro» (Fachada, 2001a:26). Este tipo de comunicação permite-nos perceber as verdadeiras intenções ou reacções do interlocutor e fornece-nos informação adicional ou complementar à comunicação verbal, estimulando ou inibindo o discurso, isto é, regulando a interacção social. Manifesta-se por expressões faciais, gestos, tom de voz, etc, intencionais ou não, de forma que, se o comportamento não verbal adoptado coincidir ou reforçar a mensagem verbal tende-se a estabelecer uma relação mais confiante.

A comunicação não verbal ou encoberta pode apresentar três formas diferentes: a proxénica, a cinésica e a paralinguística. A comunicação proxénica refere-se à informação transmitida pela

colocação espacial dos interlocutores, nomeadamente a proximidade ou afastamento entre os actores; a comunicação cinésica é a informação transmitida através da movimentação do corpo e dos membros onde se inclui o acenar, o saltar, as caretas e a comunicação paralinguística é quando a informação não verbal provém da maneira de falar, como acontece com o tom de voz e a cadência da fala (Harrison, 1972 referido por Fachada, 2001a). O acto comunicativo integra ainda, as pausas que correspondem a momentos de silêncio que são igualmente eloquentes pois traduzem emoções e sentimentos, são fundamentais para escutar o interlocutor e podem criar espaços vazios que afectam as relações interpessoais, pelo que «interpretá-los é uma exigência da comunicação» (Fachada, 2001a:30).

4.5.2 - Funções da comunicação

A comunicação é percebida como factor unificador das sociedades e factor integrante nas relações entre cidadãos, permitindo e facilitando as interações entre os interlocutores e o ambiente. Efectivamente, a comunicação está presente em todas as comunidades, embora com algumas *nuances*. A universalidade da comunicação relaciona-se com as suas funções que, afinal, visam fins pessoais ou sociais de informação, formação, influência de atitudes e crenças, realização de tarefas individualmente ou em grupo, prazer, ... que Fachada (2001a) engloba em cinco funções diferentes:

- a informativa refere-se à obtenção e difusão do conhecimento sobre a realidade envolvente;
- a persuasiva cujo objectivo é moldar os comportamentos individuais em função dos desejos ou comportamentos esperados;

- a educacional e a socializadora, estas funções articulam-se entre si; se a primeira visa a transmissão dos valores culturais e sociais às novas gerações de forma a preservar as raízes nacionais, a segunda pretende que essas gerações se integrem nos vários grupos pela interiorização de normas e regras sociais;
- a de distração que se relaciona directamente com os tempos informais e os ciclos de amigos cuja selecção se baseia nos interesses pessoais de cada um, num leque de ofertas distractivas, tanto mais vasto, quanto mais elevada for a qualidade de vida.

No contexto grupal, não esquecendo que o grupo se assume como unidade de socialização, o seu papel é igualmente importante pois a vida do grupo depende da qualidade da comunicação. Uma boa comunicação no grupo, faz o grupo progredir na consecução dos seus objectivos, aumenta a motivação e a coesão e enriquece as capacidades individual e grupal dos elementos, promovendo relações de confiança entre eles. Caso contrário, gera-se tensão, crescem sentimentos de rejeição e frustração nos membros que podem reagir de modos diversos (isolamento, agressividade, abandono) pondo o grupo em perigo.

O fenómeno da comunicação é de tal maneira relevante no interior do grupo, que a posição espacial relativa ocupada pelos seus membros determina o seu funcionamento na medida em que favorece ou prejudica a circulação da informação e a participação dos seus elementos. Assim, as estruturas comunicacionais ou redes de comunicação repercutem-se nas interacções dos membros. Há vários tipos de rede que, genericamente classificamos de centralizadas e descentralizadas; nas primeiras, um elemento do grupo ocupa a posição central no processo mas a dispersão da informação é elevada e as interacções são fracas; as redes descentralizadas permitem uma recolha de informação mais rica, uma análise de situações diversificada e um leque de soluções criativas porque as interacções entrecruzam-se em todas as direcções

incentivando à participação geral. Em pequeno grupo, a proximidade entre os elementos tendem a privilegiar os canais abertos permitindo a participação total e a chegada de informação a todos; em grupos de média ou grande dimensão, o afastamento dos canais principais de informação prejudicam a recepção da mesma e diminuem a possibilidade de intervenção; além disso, fomentam a relação com os colegas do lado, mais próximos, podendo esta situação enfraquecer a coesão colectiva do grupo e facilitar o aparecimento de subgrupos. Estudos de Lewin, a que Barata (2001 a) e outros autores fazem referência, concluem que a existência de canais abertos e a interacção livre e espontânea entre os elementos do grupo conduzem a resultados mais satisfatórios do que a centralização da informação.

4.5.3. – A fidelidade da comunicação

É comum que a mensagem recebida não corresponda fielmente à mensagem transmitida apresentando distorções; para uma boa comunicação é preciso que não existam barreiras, vulgarmente chamadas de ruído, que anulem ou dificultem o processo. Assim, um borrão numa carta constitui um ruído porque o mesmo tornou deficiente ou impossibilitou a informação que se desejava transmitir através daquela mensagem visual. As barreiras relacionadas com o espaço designam-se de externas e as que se referem ao código ou aos interlocutores são as internas; incluem-se nestas últimas o conhecimento do código pelos actores, a objectividade do discurso face aos objectivos, o estado de saúde ou cansaço dos agentes, as suas crenças e valores e os papéis e estatutos sociais desempenhados.

A existência de barreiras que se oponham ao acto comunicativo influenciam inversamente a sua fidelidade (aumentando as primeiras decresce a segunda); no entanto, o sucesso da comunicação relaciona-se com a interpretação da mensagem que não depende unicamente do

seu conteúdo, mas também de alguns factores que respeitam ao emissor e ao receptor. Fachada (2001a) defende que há quatro factores inerentes aos interlocutores responsáveis pelos seus comportamentos comunicacionais, pelos objectivos do acto e pela mensagem que interferem com a fidelidade. São eles:

- A habilidade na comunicação pois quanto mais habilidoso e perfeito for o agente melhor usa os diversos códigos na transmissão e descodificação das mensagens.
- As atitudes, percebidas como predisposições para algo, dimensionam-se do sujeito para consigo, do sujeito para com o assunto e do sujeito para com o outro. Deste modo, um indivíduo autoconfiante que crê e concorda com o tema e que mantém predisposição positiva relativamente aos outros, alcança uma comunicação mais plena; se uma ou mais das suas atitudes for de negação, o acto comunicativo perde qualidade.
- O nível de conhecimento sobre um determinado assunto, o código ou a linguagem utilizados, em função do receptor, privilegia a comunicação. É exemplo desta situação, o diálogo entre o médico e o doente que não domina a linguagem técnica do primeiro, cabendo ao especialista informar o paciente de modo claro e simples adaptando o seu discurso ao nível de conhecimento do outro.
- O sistema social e cultural onde o indivíduo se integra transmite valores, padrões e formas comunicativas específicas em função dos grupos sociais aos quais correspondem certos *papéis* que desencadeiam comportamentos comunicativos específicos. Se emissor e receptor pertencem ao mesmo grupo social há mais probabilidades de comunicação e *feedback* positivo porque os objectivos são comuns e o conhecimento do código é mútuo; se não há convergência, crescem as possibilidades de interpretação diferente da mensagem pois os significados atribuídos por cada um

deles também diferem. Além disso, o conhecimento do grupo a que pertence o nosso interlocutor permite-nos adivinhar e esperar comportamentos, conhecimentos e atitudes determinados.

4.5.4 – Para uma melhor comunicação

Unânicos quanto à importância da comunicação no processo interactivo, é agora nossa intenção, deixar algumas pistas que possam contribuir para uma melhoria da comunicação e contribuir para o estabelecimento de relações interpessoais fortes e saudáveis.

Coloquemos um pouco de atenção no comportamento. Da velha máxima “Comportamento gera comportamento”, compreendemos que o nosso comportamento influencia o comportamento dos outros que nos rodeiam, os quais reagirão de acordo com a interpretação que fizeram das nossas atitudes; o comportamento é então o efeito de comportamentos anteriores e a causa de novos comportamentos. Igualmente, é aceite a convicção de que o comportamento resulta de uma aprendizagem já que é susceptível de se «modificar e ajustar quando a situação o exige» (Fachada, 2001a:54). Estas noções aplicadas aos contextos comunicativos depreendemos que comportamentos comunicativos também podem ser alvo de aprendizagem. Se a comunicação envolve uma interacção entre os actores e é indispensável no relacionamento que mantemos com os que nos estão próximos, e se somos capazes de questionar os nossos comportamentos, ao desenvolvermos as nossas capacidades comunicativas e ao aprendermos comportamentos facilitadores à comunicação, estamos simultaneamente a promover a qualidade das relações interpessoais. Obteremos melhores resultados nesses domínios se:

- desenvolvermos comportamentos positivos de empatia com a adopção de posturas e atitudes naturais, simpáticas e flexíveis que criam um clima de confiança; ao invés, as posturas rígidas, arrogantes e autoritárias dão a ideia de resistência e inibem o parceiro.
- valorizarmos a comunicação não verbal; o recurso aos gestos e às expressões faciais e a atenção à modelação da voz e às posturas corporais adoptadas tornam o discurso mais transparente e induzem a interpretações mais correctas.
- nos empenharmos em conhecer os outros; o conhecimento do outro ajuda-nos a perceber e a tomar em conta as suas expectativas, emoções e sentimentos.
- não existirem barreiras internas entre o emissor e o receptor situando-se estas ao nível da habilidade comunicacional (capacidade para codificar/descodificar a mensagem utilização de linguagem clara e vocabulário acessível e correcto) ou a nível de atitudes para consigo, para com o assunto ou para com o receptor.
- o código utilizado para transmitir a mensagem seja dominado pelos intervenientes;
- se a mensagem for clara e não demasiado longa;
- se o canal que suporta a mensagem estiver em boas condições (inexistência de barreiras externas);
- se estivermos atentos ao interlocutor e às suas reacções para proporcionarmos a retroacção ou *feedback* adequado.

Desempenhando a comunicação um papel tão importante no estabelecimento de relações interpessoais, é fácil concluir que uma comunicação deficiente pode conduzir ao aparecimento de situações de conflito.

4.6 – As situações de conflito nas Relações Interpessoais

Há momentos em que as necessidades, sentimentos, opiniões e acção dos diversos elementos do grupo não são coincidentes. No processo de interacção as relações que se estabelecem podem, em algumas ocasiões, conduzir a situações de incompatibilidade pois «a comunicação interpessoal perfeita é impossível» (Fachada, 2001a :100) porque, perante a mesma situação cada pessoa desenvolve vivências específicas e atribui-lhe significações especiais. Esta diferenciação provoca um estado de desequilíbrio gerador de tensão provocando desacordos e disputas que vulgarmente se designam por conflitos.

Tradicionalmente, «os conflitos eram tidos como um mal a evitar» (Fachada,2001a:184) porque o seu aparecimento significava incompetência do grupo; a autoridade e o poder, característicos dos sistemas burocráticos e hierárquicos, resolviam as situações problemáticas originadas pelos comportamentos indesejáveis de alguns elementos. Esta visão de conflito pressupunha um clima de más relações cujos efeitos prejudiciais se faziam sentir na motivação e no empenho dos membros, afectados negativamente.

Actualmente o conflito é visto de uma forma mais positiva e até se defende a necessidade de existência de alguma conflitualidade, pois a análise e a discussão das situações que o originaram pode proporcionar uma maior exploração de valores, atitudes, conhecimentos e pontos de vista de onde resultam novas ideias (inovação), dando lugar a progresso e desenvolvimento; reconhece-se, ainda o seu carácter construtivo ao fomentar a comunicação e os pareceres individuais dos elementos.

4.6.1. – Tipos de conflito

Referimos que o conflito tem origem em estados de desequilíbrio, seja a nível pessoal ou de grupo, que desencadeiam climas de tensão. Se a situação acontece com um indivíduo, estamos perante conflitos intrapessoais que se desenvolvem no interior da pessoa quando, entre duas possibilidades, há que escolher unicamente uma causando situações de hesitação e risco face à dificuldade da escolha. Consoante o sentimento que as hipóteses oferecem ao sujeito, Fachada (2001a) considera três situações de conflito: de atracção-atracção, de repulsão-repulsão e de atracção-repulsão. Se as possibilidades são igualmente atractivas mas é impossível realizar as duas tendo de eliminar uma, o conflito diz-se de atracção-atracção; é disso exemplo, escolher entre duas caixas aquela onde está o prémio. Se ambas as possibilidades são desagradáveis mas só se pode “fugir” a uma, designa-se por conflito de repulsão-repulsão; em caso de incêndio, atirar-se da janela de um piso alto ou morrer queimada, são duas opções igualmente desagradáveis que se colocam, mas que exigem uma decisão. A última situação é a de atracção-repulsão que ocorre quando qualquer das alternativas apresenta prós e contras: é tentador ir de férias para descansar, mas simultaneamente põe-se a questão de ficar para poupar. A resolução dos conflitos pessoais está intimamente relacionada com as percepções, crenças e valores individuais que determinarão o comportamento, ou seja, a escolha a seguir.

O estado de desequilíbrio pode estabelecer-se a nível interpessoal e, a mesma autora (Fachada, 2001a) explica o aparecimento destes conflitos pelas diferenças individuais, pela limitação de recursos e pela diferenciação de *papéis*. Assim, todas as pessoas são diferentes nas suas representações e interpretações e, quando as situações põem em causa aspectos onde as diferenças individuais se manifestem, surge o conflito. A limitação de recursos não permite a satisfação individualizada pelo que promove a competição entre os elementos e leva a tomada

de decisões difíceis, cujas soluções não agradam a todos. Os conflitos resultantes da diferença de *papéis* relacionam-se geralmente com situações de autoridade e poder.

Fachada (2001a) ainda considera os conflitos organizacionais; na organização existem *normas* próprias a respeitar pelas diferentes partes que a constituem, com interesses, necessidades e opiniões diversas e os *papéis* de cada um estão definidos, sendo inevitável o aparecimento de conflitos. Não nos deteremos neste aspecto, pois pensamos que este tipo de conflito respeita os princípios dos intrapessoais e interpessoais embora possa alcançar maiores proporções.

Analisando a existência de situações de conflito numa dimensão mais específica, Monteiro (2001) referiu quatro razões para a génese do conflito entre grupos: os preconceitos, a frustração-agressão, a procura de justiça social e a oposição de interesses.

Na origem do preconceito está sempre um julgamento prévio negativo sem fundamento sólido que conduz a atitudes de desconfiança e hostilidade; na base da sua formação estão os próprios valores positivos e negativos pelos quais o indivíduo se rege mas que lhes foram transmitidos pela sua envolvente social, histórica e experiência de vida que influenciaram a sua personalidade; deste modo os preconceitos condicionam a aceitação de novas ideias que conduzam à mudança. A teoria da frustração/agressão foi estudada por Dollard, Doob, Miller e outros, nas décadas de 30 e 40; refere que por detrás de um comportamento agressivo existe uma frustração e que esta conduz àquele, o que Monteiro (2000) define em termos situacionais com «interferência real ou simbólica em relação a objectivos ou necessidades importantes dos indivíduos» (2000:421). Deste modo sentindo-se o elemento do grupo “ameaçado” por qualquer factor ele desenvolve comportamentos agressivos, verbais, físicos ou até de atitude que prejudicam o desenvolvimento dos trabalhos para a consecução dos objectivos, no interior do pequeno grupo. A procura de justiça social relaciona-se directamente com o conceito de “privação relativa” que Monteiro com base em Herton (1957) entende como

«sentimento de injustiça associada à percepção da ausência de recursos (poder, prestígio, dinheiro) a que se julga ter direito, por comparação com a posse do mesmo recurso por parte de um “grupo de referência”.» (2000:245).

Instalado o conflito, o mal-estar pessoal ou interpessoal cresce e a sua resolução impõe-se; analisemos de seguida, algumas estratégias que nos ajudem a superá-lo.

4.6.2. – Como lidar com os conflitos

Se o aparecimento de conflitos é inevitável na nossa vida, a nível individual ou de grupo, independentemente dos grupos a que pertencemos, é bom sabermos como lidar com eles para restabelecermos o equilíbrio perdido, o qual Heider definiu por um «estado harmonioso em que as entidades que estão na situação e os seus sentimentos se ajustam sem tensão» (Lima, 2000:204). Blake e Monton (1964), referido por Fachada (2001a) apontam três estratégias para lidar com os conflitos mas, para nós, só a última, a confrontação resolve realmente o conflito; as outras ignoram-no ou contornam-no, mas ele continua a existir.

Assim, pela fuga, as pessoas pretendem evitar as situações embaraçosas e problemáticas, susceptíveis de provocar situações conflituosas, com esperança que os conflitos desapareçam; podem ignorá-los simplesmente, procurar refúgio noutra actividade, fingir que não existe, etc. A desactivação do conflito consiste em abordar o problema com subterfúgios evitando aprofundá-lo numa tentativa de ganhar tempo; esta perspectiva difere da anterior porque aqui reconhece-se a existência do conflito e na fuga ignora-se. No entanto, o cerne da situação continua em estado latente e, em qualquer altura, o conflito reinstala-se. A situação de

confrontação consiste em encarar os conflitos para os resolver; atendendo aos possíveis resultados há lugar a várias estratégias.

Uma das estratégias, “ganhar-perder”, fundamenta-se na autoridade em que a parte mais forte impõe-se à mais fraca, numa imposição unilateral que não gera progresso. É uma técnica muito usada que origina relações interpessoais de forte-fraco, ressentimento e afastamento entre as partes de onde emergem sentimentos de vingança. A este processo, Monteiro (2000) chama de dominação, à qual subjaz a submissão que consiste na cedência da parte mais fraca.

Outra hipótese é “perder-perder” que como o nome sugere nenhuma das partes envolvidas fica contente porque uma ou ambas as partes decidem nada fazer aguardando que o conflito se resolva por si e que Monteiro chama de inacção. Outra hipótese pode ocorrer, a mediação, que resulta da intromissão de uma terceira pessoa ou possibilidade, desligadas do conflito, que auxiliem à clarificação ou solução do problema.

A estratégia “ganhar-ganhar” implica que as partes em conflito estejam ambas interessadas em solucioná-lo. Primeiro há que diagnosticar a natureza do problema, analisá-lo, debatê-lo, propor alternativas e entrar em consenso; nestas etapas são indispensáveis a disponibilidade e a abertura das partes, bem como as habilidades comunicacionais (já abordadas anteriormente) para evitar a confrontação directa. A solução encontrada de forma participada deve ser apropriada e viável, agradar e beneficiar a todos, com o mínimo de perdas para as partes. Esta técnica apesar de ser morosa, parece a mais eficaz pois gera criatividade e desenvolvimento para ambos, estabelece um clima de cooperação e de respeito entre todos. Devido à forma como o processo se desenvolve e se soluciona, implicando e contentando as partes, também se designa por negociação. Monteiro designa este tipo de negociação de negociação integrativa considerando outro tipo de negociação, a distributiva associada à «crença das partes em

conflito de que os ganhos da outra parte corresponderão a perdas suas»; esta favorece a coesão interna, mas paralelamente desenvolve a competição e a discriminação intergrupais.

4.7 - O *stress* e o mal/bem estar docente

O dia a dia actual caracteriza-se por um ritmo acelerado, pela competição entre os indivíduos, pelo enfraquecimento dos valores sociais, pela instabilidade profissional e também familiar, pela precariedade do conhecimento. Todos estes factores fogem ao controlo do cidadão comum e fazem crescer o *stress* e alastrar o mal-estar colectivo que Esteve (1982) definiu como “enfermidade social” e Jesus (2002) classificou de “um fenómeno da sociedade actual.” Este fenómeno atinge todos os sectores laborais e torna-se mais preocupante na classe docente, em particular na portuguesa; no nosso país, os professores manifestaram o menor índice de satisfação, como concluiu Prick (1989) referido por Jesus (1998), na sua investigação. Outros estudos recentes, Pinto, Silva e Lima (2000), concluem que 54% dos professores portugueses percebem a sua actividade profissional como muito geradora de *stress* enquanto que, noutros países os resultados se situam entre os 20% e os 40% (Jesus, 2002). Perante estes indicadores pensamos que é importante dedicar alguma atenção aos conceitos de *stress*, mal-estar e bem-estar docentes, enquanto realidades diferentes.

4.7.1 - O *stress* e o mal-estar docente

O professor é confrontado com várias dificuldades relacionadas com a individualidade do aluno, com a complexidade da sociedade e com as exigências do Sistema Educativo e tenta articular as necessidades, os interesses, as motivações e as prioridades dos dois primeiros que,

geralmente, se revelam antagónicos. Assim, por um lado, o professor debate-se, na sala de aula, com problemas de indisciplina, desinteresse e maus resultados escolares dos alunos para quem deve ser mestre e amigo, e não raramente suporte familiar, turmas grandes, programas longos, escassez de recursos, excesso de trabalho que conduzem o professor a situações de tensão emocional. Por outro lado, sente a falta de apoio familiar aos alunos, sente-se abandonado pelo próprio Sistema Educativo que lhe exige cada vez mais, que lhe delega maiores responsabilidades, atribui novas funções e o culpabiliza pela crise da Educação; igualmente, é pressionado pela Sociedade e denegrido pelos *media* enquanto que a sua imagem social se degrada e «quando a imagem pública de um professor se deteriora, o grau de satisfação no trabalho aos que a exercem baixa sensivelmente.» (Esteve, 1992:62).

Todos estes factores que Esteve (1992) classificou de primeira ordem porque condicionam o trabalho do professor na sala de aula e de segunda ordem porque se referem ao contexto laboral, têm implicações, directas e indirectas, na actividade do professor e são “stressantes”. Simultaneamente «parecem contribuir bastante para o *stress* do professor os factores relacionados com as relações com os colegas ... e com a sobrecarga de trabalho.» (Jesus, 2002:17), segundo revelou um estudo realizado por Jesus, Abreu, Santos e Pereira (1992).

A origem do *stress* encontra-se numa «exigência que requer um esforço acrescido do sujeito para responder de forma adequada ou adaptar-se às novas circunstâncias» (Jesus, 2002:24) o que está de acordo com as abordagens de Selye (1956) e também com a de Lazarus e Folkman (1984), referidos por Jesus (2002). O primeiro considera o *stress* uma resposta ou um conjunto de reacções biofisiológicas do indivíduo perante situações de adaptação e os segundos como o resultado da interacção entre variáveis ambientais (exigências) e pessoais (recursos) com dominância das primeiras sobre as últimas.

O *stress* não se apresenta uniforme ao longo do ano lectivo. Revela “picos” e mostra-se mais intenso no fim dos períodos e no *terminus* do ano lectivo, quer por acumulação do *stress* ao longo dos meses, quer porque são momentos de mais trabalho para os professores; os preparativos de organização para a abertura do ano escolar também se traduzem nalgum *stress* (Esteve, 1992). O *stress* não atinge toda a população docente de igual modo, como testemunham as investigações realizadas, algumas das quais já nos referimos. Esteve (1992) explica este facto através do fenómeno de “ego implicação-inibição pessoal” do docente; sendo esta profissão, uma profissão que exige, por um lado, o envolvimento pessoal do professor no relacionamento educativo, por outro, é necessário que ele seja um actor reflexivo e coerente na sua prática nos domínios cognitivo e cívico. São estas valências que desenvolvem tensões no docente e lhe provocam o *stress*; a forma como o professor gere a sua implicação profissional e pessoal entre os dois extremos, ocasiona respostas diferentes, de tal modo que há os que resistem com «novas respostas criativas e integradas...e os que sucumbem.» (Esteve, 1992:68). Estes últimos encontram-se em situação de *distress* que, se for prolongada ou for muito intensa, se transformará em mal-estar. A qualidade e a eficácia profissional destes docentes pode ser diminuída porque:

- a sua personalidade foi sendo afectada;
- desenvolveram actuações contraditórias ineficazes face às solicitações socioeducativas, tais como «esperança e desespero, dedicação e momentos de abandono, desejo de chegar aos alunos e cortes na comunicação, voluntarismo e incapacidade de manter o esforço» (Esteve, 1992:129);
- Desencadearam mecanismos inibitórios de defesa como, por exemplo, a rotinização do ensino.

Deste modo, o mal-estar docente ou *burnout*, relaciona-se directamente com as condições materiais, psicológicas e sociais em que o professor desenvolve a sua actividade «integrando os conceitos de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, *stress*, neurose e depressão.» (Jesus, 2002:14).

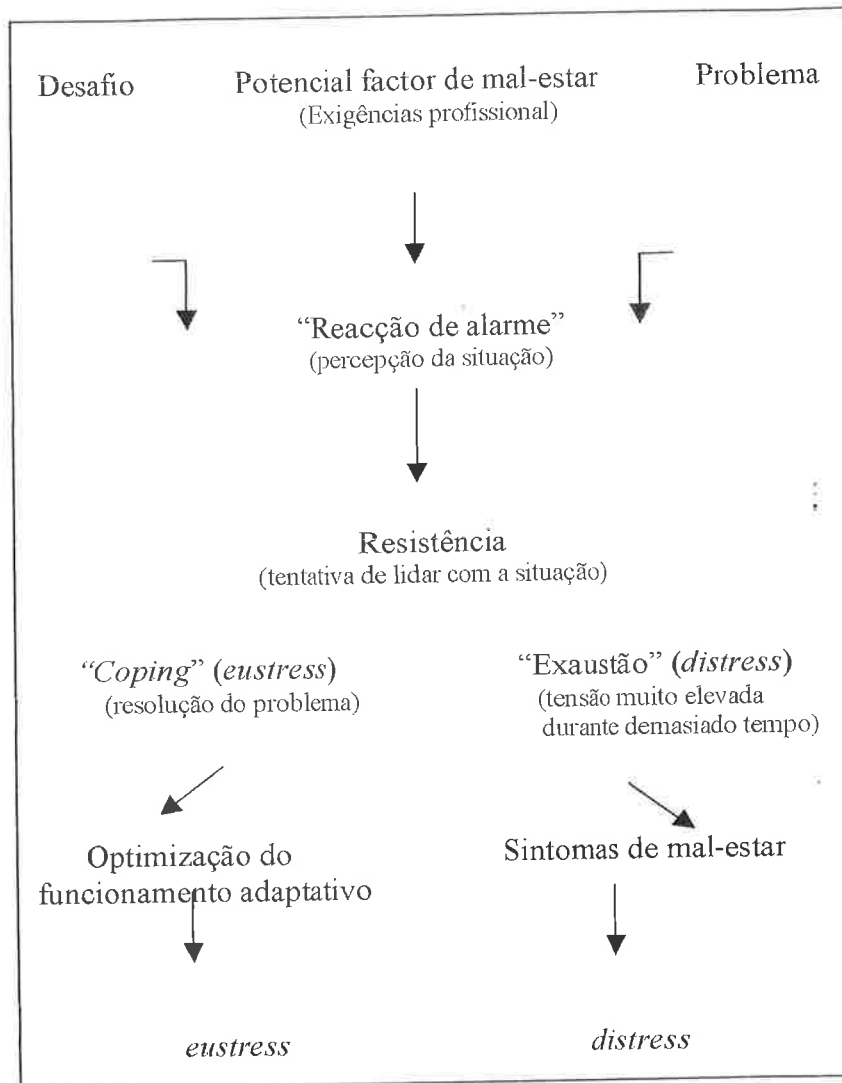
4.7.2 - O *stress* e o bem-estar docente

Os factores “stressantes” a que qualquer professor está sujeito no seu quotidiano profissional não têm forçosamente de provocar mal-estar pois «o *stress* pode ter efeitos positivos» (Jesus, 2002:18); se o *stress* fortalecer a auto-estima do professor e lhe desenvolver a satisfação e a capacidade de adaptação, está a promover o seu bem-estar profissional, igualmente designado de *eustress*. Estes conceitos, relacionam-se com a percepção subjectiva do indivíduo, isto é, como ele avalia a dificuldade, a si próprio e a sua vida, de tal modo que o problema se pode constituir em desafio, o qual vencido aumenta a capacidade de adaptação do professor face a novas situações. Bem-estar e *eustress* pretendem

«traduzir a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e optimizando a seu funcionamento.» (Jesus, 2002:23).

No quadro seguinte podemos observar o processo de desenvolvimento do bem ou mal-estar docente, gerado a partir de um factor profissional que poderá degenerar para uma das situações acima referidas dependendo a sua evolução do próprio docente.

Quadro nº 1 – Processo de desenvolvimento do bem/mal-estar docente



(Rumos 20, Jesus,1998b:15)

4.7.3 - Prevenção do mal-estar, promoção do bem-estar docente

A actividade docente desenrola-se em contextos difíceis que tanto podem causar mal-estar como bem-estar profissional pelo que, prevenir o primeiro é promover o segundo. Há vários factores que favorecem o bem-estar docente: o equilíbrio entre a vida profissional e a vida

privada, a melhoria do contexto social e das condições de trabalho dos professores, a motivação e o empenho, o clima laboral, etc.

Assumem importância relevante as estratégias que o docente utiliza visando superar as dificuldades profissionais ou factores “*stressantes*” conhecidas por estratégias de *coping* que incluem as de confronto ou controlo, as de escape e as de gestão de sintomas. Como os nomes indicam, as primeiras visam a resolução do conflito e as segundas consistem em adiar-lo ou ignorá-lo, podendo o problema ressurgir em qualquer momento. As terceiras não se relacionam directamente com a situação problemática profissional, mas actuam positivamente sobre o professor e ajudam-no a gerir favoravelmente a situação: são exemplos, a partilha social, a actividade desportiva, a leitura, o relaxamento, o *bricolage* e o repouso.

As estratégias de *coping* aconselháveis para uma boa gestão do *stress*, em nossa opinião, são as de confronto e as de gestão de sintomas pois as de escape não constituem solução durável.

A aposta no bem-estar profissional passa também, pela substituição de crenças irracionais e pensamentos negativos por outros afirmativos pois «o impacto de potenciais factores de mal-estar docente depende das cognições que o professor possui» (Jesus, 1998:66). Deste modo, as crenças derrotistas, a busca de perfeccionismo, de aprovação e controlo sobre todo o ambiente envolvente, o evitamento do conflito, as dúvidas sobre a eficácia e capacidades pessoais devem ser eliminadas em prol de atitudes e pensamentos positivos, bem como duma prática reflexiva, inseridos numa perspectiva construtivista que defende a aprendizagem de competências psicológicas e pedagógicas e de atitudes profissionais adequadas.

Apesar dos estudos de Jesus e Vieira (2000) apontarem a experiência profissional e o autodidactismo como principais factores de preparação profissional do professor, a sua formação, inicial e contínua, não pode ser esquecida na medida em que ambas condicionam a motivação e a actuação dos docentes.

A formação inicial deverá ser repensada ao nível da selecção de candidatos e da adequação de conteúdos, sem menosprezar os conhecimentos da especialidade, atendendo ao novo papel do professor, às flutuações e problemas sociais e às novas exigências da Relação Educativa de modo a que “o choque com a realidade” seja menos frustrante. Por conseguinte, os modelos de formação normativos centrados no estudo das características de personalidade de professores bem sucedidos para configurar o “bom professor”, estão desfasados da realidade.

Esteve defende a formação inicial segundo modelos descritivos que consideram que «o êxito da docência depende de uma *actuação correcta* do professor que responda ao conjunto de condicionantes que influenciam na interacção professor-aluno» (1992:143). Integrando a ideologia de Esteve, Jesus propõe um modelo relacional para o processo de formação educacional (inicial e contínua) que possibilite

o desenvolvimento de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada e para a realização profissional do professor» (2002:29).

Os modelos de formação apresentados por Esteve e Jesus complementam-se e ambos enquadram a perspectiva humanista de Combs (1974), referido por Jesus (2002), enquanto que fomentam a aquisição de competências pessoais e profissionais visando maior autoconhecimento e reforço de autoconfiança num processo gradual de desenvolvimento.

Não pretendendo ser exaustivos, achamos importante referir que os objectivos da formação contínua ou em serviço só serão alcançados quando os professores promoverem a autoformação espontaneamente e se esta, através das acções de formação, vier ao encontro das necessidades formativas sentidas pelos docentes. Quer em situação de formando quer em situação de formador, a comunicação aberta e autêntica, a partilha de experiências, a análise e resolução participadas dos problemas pessoais ou contextuais enquanto professor, o trabalho

de grupo, a adopção de comportamentos assertivos favorecem a inovação profissional, a motivação e o bem-estar docentes.

4.8 - A motivação no grupo dos professores

A motivação é uma das temáticas que merece a nossa atenção neste trabalho, pois é «aquilo que predispõe o indivíduo para uma determinada actividade» (Fachada, 2001b:69) justificando o seu maior ou menor envolvimento em qualquer actividade. Na especificidade da classe docente, não podemos ignorar que

uma das manifestações do mal-estar é a falta de motivação dos professores, quer em termos cognitivos, através de projectos de abandono da profissão docente, quer em termos comportamentais, através do absentismo e de um menor empenho nas actividades profissionais. (Jesus, s.d.:45).

cujas consequências se fazem sentir a diversos níveis. De acordo com estudos desenvolvidos nos finais do século XX e referidos por Jesus (s.d.), a motivação dos professores determina a própria motivação dos alunos (Abreu, 1988; Cruz *et al.*, 1988; Carneiro,1992; Jesus e Abreu,1994 e Jesus,1996), condiciona a concretização de reformas educativas e a melhoria da qualidade de ensino (Esteve,1992; OCDE, 1992) e influencia a satisfação e a realização profissional dos professores (Jesus, 1993, s.d.; Cruz *et al.*,1988).

Fachada diz-nos que o termo motivação se refere «a um estado interno que resulta de uma necessidade» a qual «activa o motivo e, este, desencadeia o comportamento, visando o retorno à condição de equilíbrio» (2001b:70,75) num processo de auto-regulação (Cannom,1932). Contudo, o conceito de motivação exige mais do que esta explicação simplista e tem originado

o desenvolvimento de variadas teorias que Weiner (1992), referido por Jesus (s.d.), englobou em dois grandes grupos: as mecanicistas e as cognitivas.

4.8.1 - Perspectivas mecanicista e cognitiva da motivação

A perspectiva mecanicista abrange as teorias etológica, a behaviorista e a psicanalista; a perspectiva cognitivista engloba as humanistas e as cognitivistas. Estas duas abordagens diferem quanto à consideração de processos psíquicos explicativos do início, direcção, intensidade e persistência do comportamento.

As teorias mecanicistas tentam explicar o comportamento humano em função da experiência passada do indivíduo sendo este considerado um ser passivo em relação ao meio envolvente, adaptando-se-lhe e reagindo somente a estímulos externos por habituação; desta forma, a motivação apresenta-se como algo extrínseco valorizando os motivos biofisiológicos que conduzem a um estado de tensão do sujeito, o qual cessa após a sua satisfação (homeostasia).

A abordagem cognitivista defende que cada um de nós é

agente activo e selectivo do seu próprio comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações», ou seja, cada um de nós é o «próprio agente da sua aprendizagem e comportamento, visando alcançar metas que possibilitem a sua realização pessoal» (Jesus, s.d.:162,163)

numa perspectiva interaccionista indivíduo/meio. Assim, a motivação é um processo intrínseco onde todos os motivos se revelam igualmente primários e susceptíveis de gerar tensão no indivíduo a qual o fará aperfeiçoar o seu desempenho e atingir os seus objectivos (homoquinesia). Actualmente, as teorias com maior aceitação são as humanistas e

cognitivistas e os motivos geradores do comportamento tanto podem ser de natureza intrínseca como extrínseca, consoante se referem a motivos inerentes ao próprio sujeito ou se lhe são apresentados pelo ambiente circundante.

É com a intenção de explicar a motivação humana que Maslow (1954-1970), integrando a perspectiva humanista, concebeu uma teoria baseada em cinco necessidades humanas hierarquizadas em pirâmide, segundo a sua importância. A base, mais larga, representa as necessidades fisiológicas correspondentes às necessidades de sobrevivência; o nível seguinte corresponde às necessidades de segurança que transmitem ao indivíduo sensações de protecção, como sucede com o Sistema de Segurança Social. As necessidades de terceiro nível são as sociais, como por exemplo, as necessidades de partilha, de afecto ou de aceitação. Se as necessidades sociais não forem satisfeitas, as pessoas tornam-se hostis e agressivas nas suas relações, mas se a insatisfação for afectiva há tendência para o isolamento e dificuldade de adaptação social. Contudo, se as necessidades de participação e afiliação ou associação forem concretizadas, a auto-estima e auto-confiança crescem e as relações interpessoais saem favorecidas. No quarto nível situam-se as necessidades de estima que correspondem à necessidade de satisfação de sentimentos de auto-apreciação, de consideração, de respeito e poder sociais. A satisfação das necessidades de estima gera o prestígio e o indivíduo, valorizado, vê-se reconhecido e respeitado pelos outros; a não satisfação das necessidades de estima pode provocar sentimentos de inferioridade, fraqueza e dependência. O topo da pirâmide de Maslow refere-se a necessidades de auto-realização que têm a ver com a competência e a realização alcançadas pelo próprio sujeito, o sucesso individual. A teoria de Maslow diz que só se ascende às necessidades superiores depois das de nível inferior estarem satisfeitas e que as pessoas “estacionam” nos diversos patamares e nem todas alcançam o topo.

Posteriormente, Herzberg (1966) apresenta a teoria dos dois factores, para melhor compreensão do comportamento em contexto laboral. Esta teoria pressupõe a existência de dois tipos de factores, uns geradores de satisfação e outros de insatisfação. Nos primeiros, designados de motivacionais, contam-se a realização pessoal, o reconhecimento, o próprio trabalho, a responsabilidade e a promoção que são de natureza intrínseca e correspondem às necessidades superiores de Maslow (estima e auto-realização). Os factores causadores de insatisfação, denominados de higiénicos ou de contexto, referem-se ao salário e benefícios sociais, às condições de trabalho, às relações interpessoais com os colegas e supervisores (clima de trabalho); segundo o autor, a melhoria dos factores higiénicos ou de contexto só evita a insatisfação e não favorece a satisfação. Esta promove-se através da responsabilização do trabalhador com actividades estimulantes e desafiadoras as quais apelam às potencialidades e ao desenvolvimento das capacidades do indivíduo, cujos sucessos reforçam a sua auto-confiança e a auto-realização (McClelland, referido por Fachada, 2001b).

Estas teorias chamadas de teorias dos incentivos e centradas na identificação de factores motivacionais que modelam o comportamento, não explicam a razão pela qual os indivíduos não reagem de igual modo face aos mesmos incentivos. Segundo Wright (1984) referido por Jesus (s.d.), é necessário que o incentivo adquira valor pessoal para o sujeito; considerando o homem como ser racional, consciente das suas acções e com características individuais únicas, surgem os Modelos Expectativa-Valor no estudo do processo motivacional, que defendem que «o comportamento depende do valor dos resultados e da expectativa desse comportamento permitir alcançá-los» (Jesus, s.d.:97, 98). Deste modo, em função da situação que percepcionou, o indivíduo define objectivos ou metas de valor pessoal e planeia um conjunto de acções; por antecipação subjectiva (expectativa) ele prevê os possíveis resultados desses comportamentos, escolhe alguns que lhe pareçam mais adequados, delineando o seu plano de

acção. Durante o desenvolvimento do plano de acção, ele socorre-se do *feedback* de forma mais ou menos persistente afim de verificar a eficácia das acções ou se, contrariamente, há que reformulá-las. Assim, nos Modelos Expectativa-Valor, o comportamento é entendido como o instrumento que permite atingir as metas, que o sujeito auto-regula considerando os resultados obtidos perante os desejados. Sobre esta abordagem da motivação, Fachada diz que a mesma confirma o pressuposto de que as pessoas se esforçam e trabalham mais se acreditam que um melhor desempenho lhes permitirá alcançar resultados desejados... (2001b:119)

É pois à luz destas teorias da motivação que muitas investigações sobre a motivação dos professores se têm desenvolvido, temática sobre a qual iremos reflectir seguidamente.

4.8.2 - A motivação dos professores

A Sociedade mudou, a Escola já não é o que era, os alunos também estão diferentes, e por tudo isto, os professores são actualmente confrontados com novos deveres, exigências e funções, com as quais nem sempre se identificam, como temos salientado ao longo deste trabalho. Nestas condições, é-lhes difícil estabelecer objectivos e prioridades profissionais conduzindo-os a uma situação de crise.

Estudos internacionais, comunitários e nacionais, como os da O.I.T (1981), Esteve (1992), Prick (1989), Cruz *et al.*(1988), Jesus (1992, 1993, 1996), atestam a insatisfação profissional e a baixa motivação dos professores e de potenciais professores (Jesus considera potenciais professores «os estudantes das disciplinas de formação educacional que antecedem o ingresso no estágio pedagógico» (s. d. :49)). Estes factos alertam-nos para a necessidade de considerar

a motivação dos professores sob dois aspectos: a motivação inicial e a motivação dos docentes em exercício de funções.

- **Motivação inicial**

À semelhança de outras profissões, o ingresso na docência tanto resulta de uma escolha inicial como de uma escolha secundária. Neste grupo específico, as investigações de Huberman (1989) na Suíça e de Cruz *et al.* (1988) em Portugal, referidos por Jesus (s.d.), concluíram que 63% dos professores entraram na profissão por motivos vocacionais. Os factores predominantemente apresentados relacionam-se com a actividade do professor e constituem-se como factores intrínsecos segundo a classificação de Olivier e colaboradores, também partilhada por Jesus (contacto com jovens, gostar de crianças, gostar de transmitir conhecimentos, ensinar, realizar um serviço importante/útil à sociedade, usar qualidades e capacidades pessoais), e outros motivos apresentados são de carácter relacional. Assim, uma escolha profissional secundária, justifica-se por razões extrínsecas que se referem ao contexto profissional, entre os quais se apontam a segurança económica, a ausência de outras alternativas profissionais, os horários...

Conhecer os motivos de ingresso na profissão docente é importante porque eles constituem-se como potenciais condicionantes da motivação/desmotivação, da existência/ausência de projecto profissional, de bem/mal-estar docente, empenho/abandono profissional e para a clarificação de estereótipos relacionados com a opção. Subscrevemos a opinião de Jesus que

um potencial professor que se oriente para a profissão docente por vocação ou pelas tarefas profissionais características desta profissão apresenta uma maior motivação inicial para a profissão docente, do que aquele que escolhe esta profissão por falta de outras alternativas profissionais (s.d.:360).

A motivação inicial, pilar da motivação necessária ao longo da carreira, revela-se desde logo indispensável para superar o “choque com a realidade”. Independentemente dos motivos que regeram o ingresso na profissão, o início da prática profissional é como que um “teste” ao futuro professor. Colocado em contacto directo com a realidade educativa, a qual nem sempre é cor de rosa,

o professor debutante fica assim desanimado e desconcertado, ao descobrir que a prática real de ensino não corresponde aos esquemas ideais em que se formou. (Esteve, 1992:49).

Nesta fase que se inicia com o estágio pedagógico e se prolonga aos primeiros anos de serviço, segundo Huberman (1989), «podem ocorrer três configurações motivacionais, podendo os professores ficar indiferentes, satisfeitos ou desiludidos.» (Jesus, 2002:34), o que influencia o seu comportamento profissional futuro. Geralmente, os contactos iniciais com a profissão são difíceis e traumatizantes, daí a designação de “choque com a realidade” (Kramer, 1974), e a motivação inicial, as expectativas de eficácia e de sucesso profissional podem sair enfraquecidos e causar o abandono profissional precoce ou o seu desejo (Jesus, 1996).

Na origem do “choque com a realidade” podem estar expectativas elevadas, ideias pré-concebidas de modo errado ou estereótipos relacionados com a actividade, concebidos antes ou durante a formação inicial. Por este motivo, autores como Esteve (1992), Jesus (s.d.) e Nóvoa (1991) defendem que os modelos de formação deveriam ser substituídos por outros mais ajustados à realidade actual e apostam nos modelos relacionais. Estes modelos valorizam

o que o professor “pode fazer” face a situações problemáticas (...), que decide como actuar, procurando ser coerente com a sua própria personalidade, e tendo em conta a especificidade das circunstâncias educativas (Jesus, 2002:30).

Este modelo de formação associado a outras estratégias que o investigador propõe, tais como a simulação, a interligação entre a teoria, a investigação e a prática, a reflexão e o debate, o suporte social e a clarificação de crenças, diminuiriam o impacto inicial e as suas consequências na prática profissional.

- **Motivação ao longo da carreira**

A motivação dos professores não se revela uniforme ao longo da carreira como demonstram alguns estudos realizados com professores do Ensino Secundário e outros de carácter transversal (docentes em diferentes fases de carreira), no âmbito do desenvolvimento do percurso profissional dos professores. Destacamos os de Huberman (1989) e os de Gonçalves (1992), referidos por Jesus (s.d.) a que já nos referimos em outras ocasiões, para melhor percebermos a motivação deste grupo ao longo do seu ciclo profissional. Como ambas as investigações apontam para as mesmas fases do ciclo quanto ao número e fenómenos observados, divergindo em pontos menores como a duração e denominação das etapas, elegemos o trabalho de Gonçalves por se tratar de uma investigação com docentes portugueses do 1º Ciclo do Ensino Básico e se aproximar mais do nosso Universo (professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico); contudo, referiremos as conclusões de Huberman.

Assim, da análise de 42 entrevistas, Gonçalves organizou o desenvolvimento da carreira do professor nas 5 fases seguintes:

- **Início** - Corresponde ao princípio de carreira e prolonga-se até aos 4 anos, sensivelmente. Caracteriza-se pelo "choque do real" após a formação inicial e o entusiasmo pela "descoberta" de um mundo novo. O período é marcado pela falta de preparação, condições difíceis de trabalho e pela necessidade de afirmação.

Huberman designou esta fase de “exploração” e, dependendo da forma como os contactos iniciais decorreram, avança 3 configurações motivacionais possíveis: sobrevivência, descoberta e indiferença.

- Estabilidade - Este período, compreendido entre os 5 e os 7 anos de actividade pode prolongar-se até aos 10 anos; é marcada pela estabilidade alcançada pela confiança adquirida através da gestão do processo ensino/aprendizagem.

No entanto, Huberman, alerta para o facto de alguns professores não atingirem esta fase, que designou de “estabilização”, em virtude de não se identificarem com a profissão.

- Divergência - Entre os 8 e os 15 anos de profissão, surge um novo período de desequilíbrio, com divergências que se podem manifestar de modo negativo ou de modo positivo. No 1º aspecto salienta-se a rotina, o cansaço e a saturação e o professor adopta comportamentos inibitórios que se traduzem em mal-estar docente; o 2º caracteriza-se pela inovação e implicação do docente que adopta um estilo pessoal na procura de reconhecimento, prestígio e valorização.

Huberman defende que esta fase se possa alongar até aos 25 anos sensivelmente e chama-a de “diversificação”.

- Serenidade - Esta etapa assemelha-se à segunda, já caracterizada; é marcada pela serenidade onde sobressai a satisfação pessoal porque se crê no que se faz e pode acontecer algum distanciamento afectivo do docente perante os alunos e a tarefa, confundindo-se com conservadorismo, designação adoptada por Huberman. Decorre entre os 15 e os 20/25 anos de carreira.

- Interesse ou desencanto - No final de carreira, sensivelmente a partir do 25º ano de serviço, os docentes revelam novas divergências. Por um lado, assiste-se a um novo entusiasmo e desejo de aprender coisas novas e por outro, em número superior, os docentes revelam cansaço e saturação profundos, enquanto esperam impacientemente pela aposentação.

Huberman caracteriza esta fase pelo balanço positivo ou negativo que o docente faz do seu percurso profissional, o qual condiciona a forma, serena ou amarga, como ela é vivida por cada um; designou-a de “desinvestimento”.

Como podemos verificar o desenvolvimento profissional do professor, à semelhança de outros processos de crescimento, faz-se atravessando “crises” para seguidamente se reencontrarem momentos de progresso, satisfação e tranquilidade. Pretende-se suavizar “*o ciclo de vida dos professores*” através da sua realização pessoal e profissional diárias, o que passa invariavelmente pela motivação, porém é «difícil sistematizar as medidas que podem contribuir para a motivação dos professores» (Jesus, s.d.:72). Não obstante, conhecidas algumas das causas de mal-estar docente somos de opinião que o desaparecimento dessas causas favoreceria a motivação dos professores em exercício. Assim, se a motivação dos docentes passa pelo

equilíbrio entre o esforço ou dedicação do professor e as condições de trabalho que tem, bem como os resultados que efectivamente consegue alcançar (Jesus, 1998:112),

parece-nos que a alteração do contexto social e das condições de trabalho em que os professores desenvolvem a sua actividade profissional constituir-se-iam como prioridades.

A motivação deste grupo profissional requer a revalorização da imagem do professor, o reconhecimento da pertinência da sua actividade, a partilha e a responsabilização com outros agentes educativos, a ampliação dos seus poderes profissionais; igualmente, a melhoria das condições de trabalho, quer em termos de estabilidade e segurança quer no que respeita às instalações, recursos e equipamentos, e a adequação de salários face à responsabilidade e às habilitações exigidas, são outros aspectos a ter em conta.

Contudo, a motivação dos professores relaciona-se directamente com a sua realização pessoal e profissional e é importante que eles vivenciem a sua prática com satisfação e auto-confiança o que depende do seu envolvimento pessoal. O empenho, as crenças racionais, os comportamentos e as atitudes adequados adoptados pelos professores facilitarão e favorecerão o desenvolvimento pessoal e interpessoal. Deste modo, é importante que o professor se orgulhe do que faz, reconheça e desenvolva as suas qualidades e competências individuais, combata a rotina e enriqueça o seu trabalho através da inovação e da descoberta, se envolva nos processos educativos e estabeleça relações pedagógicas assertivas e saudáveis com os alunos, colegas e comunidade em geral. Como a motivação resulta da congruência do esforço, das condições existentes e dos resultados alcançados pelo agente, é conveniente que o professor não defina metas demasiado ambiciosas nem estabeleça expectativas demasiado elevadas; os contextos ou as qualidades pessoais podem não permitir atingi-las e, desta forma, o docente defende-se de situações de frustração e previne o mal-estar.

A formação durante o percurso profissional adquiriu maior pertinência, podendo também contribuir para uma maior motivação e melhor desempenho dos professores. Numa época em que as alterações dos contextos sociais, científicos e tecnológicos se fizeram sentir nos valores, interesses e comportamentos dos cidadãos e na validade do conhecimento e em que se questionam os “dons inatos” dos professores, toma-se consciência que as competências e

qualidades relacionais necessárias à função são susceptíveis de serem aprendidas e/ou aperfeiçoadas num processo de formação contínua. Pela leitura de dois diplomas que regem a formação (Decreto-lei nº 344/89 de 11 de Outubro e Decreto-lei nº 207/96 de 2 de Novembro - Ordenamento jurídico da formação de professores do Ensino Básico e Secundário e Ordenamento jurídico da formação contínua de professores e educadores de infância, respectivamente), antevê-se uma filosofia de formação centrada na escola e nos contextos de trabalho do docente, de inovação e mudança educacionais em Portugal, cuja finalidade essencial é a melhoria da qualidade dos serviços educativos prestados pelos estabelecimentos escolares, da educação e aprendizagem dos alunos e da interação escola/comunidade.

Os princípios e as orientações definidos nestes diplomas pressupõem sempre uma atitude reflexiva do docente, à qual já nos referimos, individual ou em ambiente de partilha. Assim, as sessões presenciais conjuntas, os relatos, a troca de experiências, as oficinas de formação, os trabalhos de projecto e de equipa visando a análise e resolução de problemas concretos são algumas das modalidades de formação, integradas na perspectiva relacional, que podem facilitar a o desenvolvimento e realização profissional do professor.

Cada vez mais, o conceito de formação se identifica com o processo de desenvolvimento do professor (Ribeiro, 1989, referido por Jesus, 2002) ao qual não é alheia a auto-aprendizagem ou autoformação. Esta pode-se definir como um percurso individual para a aquisição ou desenvolvimento de capacidades, onde o indivíduo é o agente da sua formação mediante as necessidades ou interesses por si determinados.

Para terminar, consideramos que os pressupostos legislativos da formação contínua estão bem definidos e que a formação contextualizada realizada junto dos pares, em ambientes participados e íntegros, constitui uma mais valia para os professores, na medida em que os

auxilia a resolver os problemas e a esclarecer as dúvidas com que se debatem diariamente, promovendo a motivação deste grupo profissional.

4.9 – Articulação entre os diversos conceitos

A Reorganização Curricular é um projecto que visa colmatar a ineficácia do Sistema Educativo português perante as condições sociais e escolares (pobreza, delinquência, indisciplina, falta de motivação de alunos e professores,...) e a heterogeneidade das populações escolares (étnica, social e cultural). Estas condições deterioraram-se no nosso país após a instauração da democracia em 1974, à semelhança de outros países em épocas anteriores. A partir desta data, muitas medidas e alterações se sucederam no Sistema Educativo de forma desarticulada; a aprovação da Lei nº46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo foi a mais importante ao definir as “linhas de força” da Educação. No entanto, a ineficácia do Sistema Educativo continuava a transparecer nas taxas alarmantes de insucesso e abandono escolar, no descrédito do próprio Sistema e da Escola, em particular, e na falta de domínio de competências elementares por parte dos alunos bem sucedidos na escolaridade obrigatória, face às necessidades sociais, nomeadamente às da vida activa.

Num movimento de delegação de poderes centrais nos órgãos locais outras iniciativas ocorreram, primeiramente a nível de organização e gestão administrativa e depois nos planos curriculares e pedagógicos. A Reorganização Curricular iniciou-se com a «Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico» em 1996/1997; alegadamente deveria ser um processo participado, contudo o relatório publicado sobre os trabalhos revelou uma participação efectiva fraca. O projecto introduziu inovações profundas no Currículo Nacional, que agora se apresenta definido em termos de competências e no desenho curricular com a

introdução de três novas áreas curriculares não disciplinares. A Reorganização Curricular pressupõe que o Currículo Nacional seja organizado e gerido de modo flexível, em função dos contextos locais onde os estabelecimentos de ensino se inserem e das necessidades dos seus alunos. Esta medida foi formalizada pelo Decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro e a tarefa de adaptação curricular delegada nos diversos agentes educativos. A Organização e Gestão Flexível do Currículo está subjacente a autonomia pedagógica, organizativa e administrativa dos estabelecimentos escolares implicando um trabalho colaborativo de professores entre si e destes com outros agentes educativos, a participação nas tomadas de decisão e a corresponsabilidade no processo educativo dos alunos. É um processo inovador e moroso que requer muita dedicação, empenho e disponibilidade dos actores, em especial dos professores. Aos docentes cabe analisar toda a gama de problemas, individuais e colectivos, decidir e implementar as estratégias mais adequadas à especificidade e à diversidade das situações e elaborar os diversos documentos para formalizar as políticas educativas definidas e o funcionamento dos órgãos pedagógicos e administrativos. Além destes aspectos, é importante referir que um docente minimamente responsável, empenhado e motivado necessita de tempo para realizar leituras complementares que colmatem a inexistência de formação sobre estes assuntos, para preparar as aulas e os registos e manter organizada e pronta para consulta toda a documentação.

Em boa verdade, reconhece-se que o projecto de Reorganização Curricular favorece e simultaneamente exige uma maior interactividade entre os agentes através do trabalho de grupo e convida-os ao estabelecimento de relações interpessoais de confiança e compreensão, de receptividade e disponibilidade, de criatividade e de partilha. Neste processo, as comunicações abertas e regulares, os valores democráticos e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos assertivos são indispensáveis para evitar situações de conflito desnecessárias

e resolver os problemas concretos que sempre surgem no quotidiano educativo. Contudo, é importante referir que nem todos os parceiros educativos, nem todos os professores estão predispostos ou disponíveis para esta cruzada curricular por variadas razões. No que concerne aos parceiros pode-se referir a carência de recursos humanos e financeiros para apoio às políticas e projectos educativos, frequentemente referidas pelos próprios, no aspecto familiar presenciamos cada vez mais a descaracterização e o desmembramento das estruturas familiares que ocasionam o distanciamento e a desresponsabilização dos ascendentes pelos seus educandos. As crianças e jovens crescem frequentemente entregues a si próprios ou a instituições sem referências afectivas e sociais, recompensadas materialmente por essas ausências criando hábitos de facilitarismo em que tudo lhes é devido sem nada dar em troca.

Sobre o grupo de professores há que dizer que os sentimentos de desencanto e de frustração profissionais são anteriores à implantação da Reorganização Curricular. A crise instalada na classe docente parece não favorecer a recepção de novos desafios e, certamente, a eclosão de conflitos poderá influenciar, ou não, as relações entre professores. A instabilidade de trabalho, a insegurança profissional, a intensificação e a burocratização das tarefas, as precárias condições de trabalho, a perda de estatuto social, a indefinição das funções, a ineficácia dos seus esforços, etc. são factores que conduziram e conduzem ao mal-estar e à desmotivação docentes. Cada um de nós lida com os factores *stressantes* de modo diferente e reage segundo as suas crenças, expectativas e representações pela fuga, através do afastamento afectivo e relacional da rotinização do ensino e da recusa à inovação; pela adopção de medidas compensatórias ou ainda pelo confronto e resolução dos problemas profissionais. Como os professores e futuros professores revelam índices elevados de *stress*, desmotivação, desejo de abandono da profissão e motivação inicial baixa e, atendendo ao carácter relacional da função, os moldes em que decorrem a formação inicial e a formação contínua estão a ser questionados

por investigadores nacionais e estrangeiros. Estes defendem que as qualidades e competências requeridas à profissão são susceptíveis de aprendizagem e propõem que a formação se faça segundo modelos relacionais e contextualizados como forma de prevenir/remediar estes fenómenos sociais.

A Organização e Gestão Flexível do Currículo é uma transformação estrutural e formal muito profunda no Sistema Educativo. Dá nova interpretação ao Currículo e redirecciona o papel do professor, do aluno, da Escola e da Sociedade para outros rumos num percurso desconhecido, por isso inovador e hesitante, enquanto sujeito a reformulações, e que pode ser conduzido ao êxito ou ao fracasso. Inevitavelmente surgirão problemas e conflitos na classe docente que influenciarão, de modo positivo ou negativo, as relações de trabalho entre os pares. A motivação intrínseca dos professores determinará a sua predisposição para estabelecer atitudes e comportamentos favoráveis à criação de um ambiente de trabalho autêntico para potencializar a cooperação e desenvolver atitudes assertivas visando o sucesso da medida educativa implementada.

É este aspecto da Relação Educativa que nos propomos estudar, por processos de observação e análise, que constituirão a essência da segunda parte deste trabalho.

PARTE II

Estudo Empírico

Capítulo 5

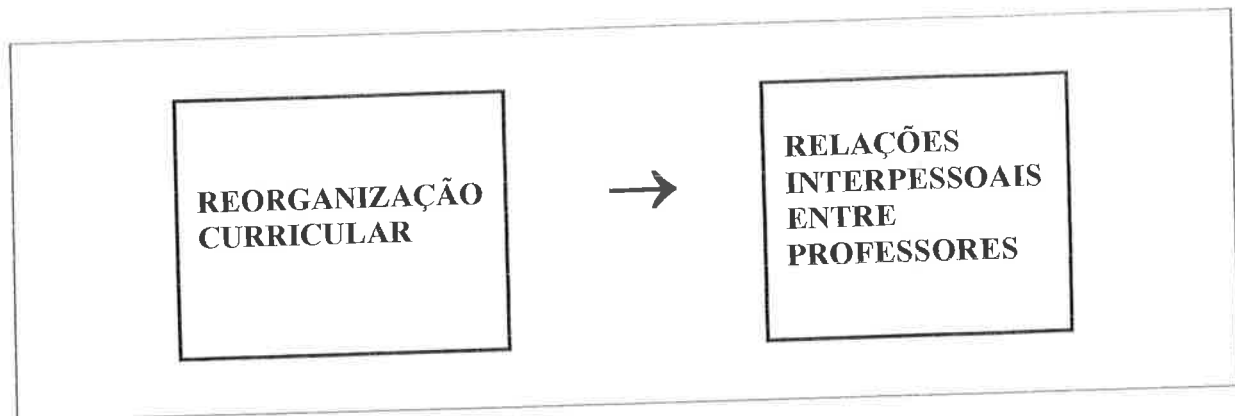
5 – Do Modelo Conceptual ao Modelo Emergente – Estudo Prévio

Na opinião de Hill e Hill, o estudo preliminar é «útil quando a investigação principal tem como objectivo a confirmação ou a extensão de um trabalho na literatura e não existe um questionário adequado à investigação» (2002:69); passa por «encontrar as variáveis importantes a incluir» e cuja informação o investigador usará para «elaborar as perguntas do questionário» e numa segunda fase dever-se-á «verificar a adequação das perguntas escritas» (2002:74), o que quer dizer, pré-testar o documento.

5.1 – Modelo de Análise

Após o trabalho exploratório de revisão teórica e bibliográfica que nos permitiu formular o problema e melhor entendermos a problemática, passámos à fase da conceptualização, que constitui uma das primeiras dimensões do modelo de análise e consiste na definição dos conceitos (Quivy e Campenhoudt, 1998). Assim, definimos os conceitos Reorganização Curricular e Relações entre professores e construímos o modelo conceptual, presente no quadro seguinte.

Quadro 2 - Modelo Conceptual



Em virtude de Reorganização Curricular e Relações Interpessoais entre professores serem conceitos muito complexos, elaborámos uma grelha de tomada de decisão onde só mantivemos as dimensões eleitas e levantámos o conjunto de componentes que julgámos mais pertinentes. Conseguimos a grelha de tomada de decisão seguinte:

Quadro 3 – Grelha de tomada de decisões

GRELHA DE TOMADA DE DECISÕES			
CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
REORGANIZAÇÃO CURRICULAR	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização do Currículo Nacional • Diferenciação Pedagógica • Avaliação 	
RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES	FORMAIS / PROFISSIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Cooperação • Responsabilização • Comunicação • Resolução de situações de conflito 	

A construção do modelo conceptual levaram-nos a precisar a pergunta de partida. Ei-la:

“Será que a Organização e Gestão Flexível do Currículo influencia as relações interpessoais formais entre professores?”

5.1.1 - A formulação das hipóteses

Face a um problema inventariado e descrito nos seus contornos, definem-se as relações que parecem mais plausíveis a fim de poderem ser contestadas. As hipóteses estabelecem conexões entre os conceitos que, só por si, não indicam como constituem a melhor forma de conduzir com ordem e rigor a investigação, fornecendo-lhe um fio condutor. As hipóteses devem apresentar um carácter de generalidade e admitir os enunciados contrários, susceptíveis de verificação. Partilhando o pensamento de Quivy e Campenhoudt (1998) e a partir do quadro teórico e experiência pessoal, deduzimos as seguintes hipóteses estatísticas:

Hipótese alternativa - H1 – O desenho da Reorganização Curricular na escola (Organização e Gestão Flexível do Currículo) traduz-se num aumento de trabalho para os docentes (que apresentam disponibilidades, temporais e motivacionais diversas) e, assim, as relações interpessoais formais entre eles podem ser afectadas.

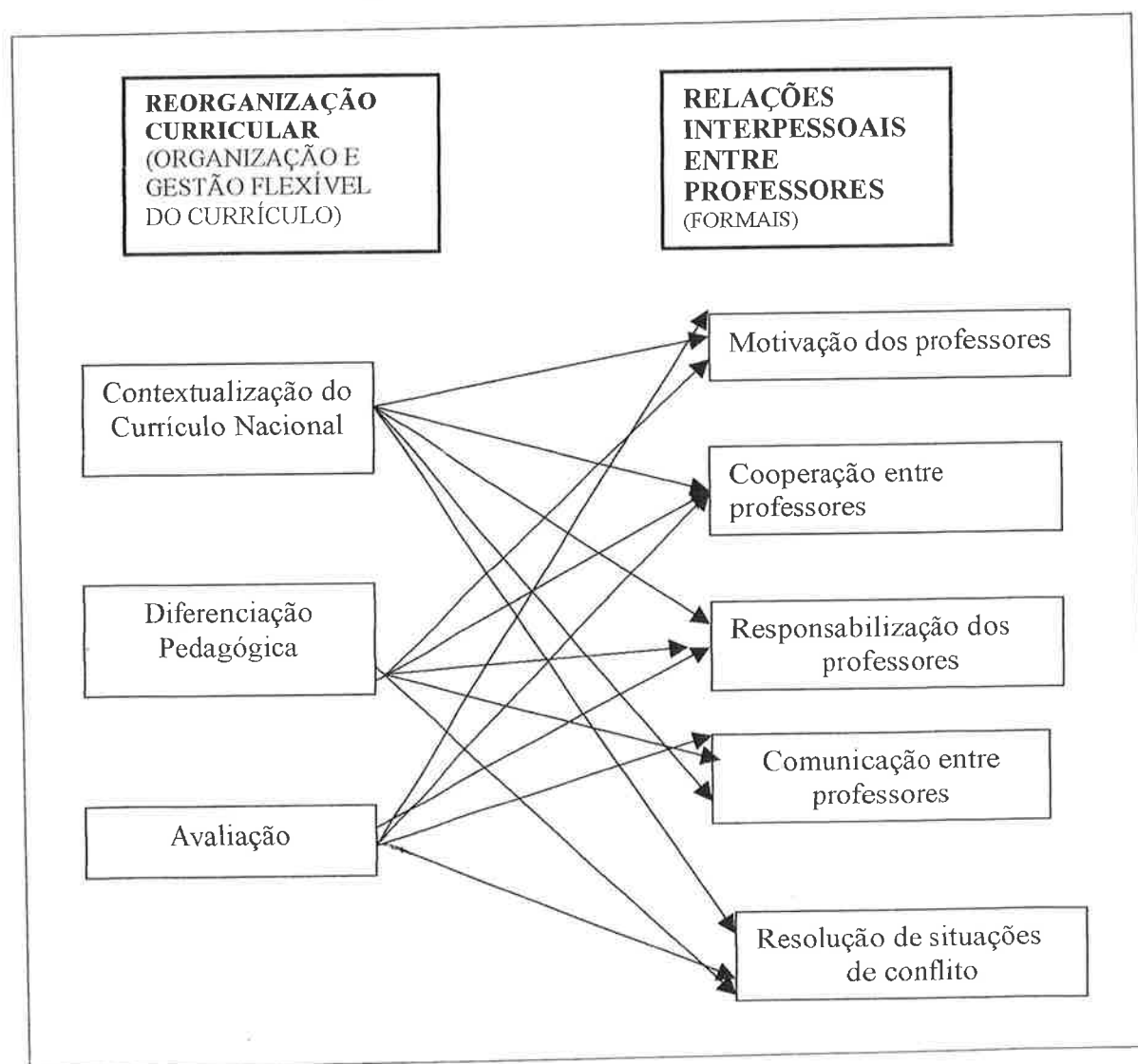
Hipótese nula - H0 - O desenho da Reorganização Curricular na escola (Organização e Gestão Flexível do Currículo) traduz-se num aumento de trabalho para os docentes (que apresentam disponibilidades, temporais e motivacionais diversas) e, assim, as relações interpessoais formais entre eles podem não ser afectadas.

Em sequência de todas as etapas enunciadas até aqui, elaborámos o modelo explicativo teórico.

5.2 – O modelo explicativo teórico

De acordo com o problema identificado e a hipótese conceptual unidireccional formulada elaborámos o modelo explicativo teórico onde pretendemos estabelecer conexões entre os componentes dos conceitos “Reorganização Curricular” e “Relações Interpessoais entre professores”. A Reorganização Curricular define-se como a variável independente explicativa e as Relações Interpessoais entre professores, como variável dependente ou explicada.

Quadro 4 - Modelo Explicativo Teórico



5.3. – Validação do modelo explicativo teórico

Após a elaboração do modelo explicativo teórico no qual estabelecemos as relações de influencia entre os conceitos e respectivas dimensões pretendemos confrontá-lo com dados observáveis afim de o testarmos e validarmos. Depois da caracterização das variáveis do nosso modelo teórico, segue-se outro passo importante, a observação, que

é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações.» (De ketele,1980.).

Quivy e Campenhoudt oferecem-nos uma outra definição de observação: «uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para os testar, por outro.» (1998:115). Para os autores, o trabalho de observação deverá encontrar as respostas às perguntas: o quê?, em quem?, como?

Contextualizando as funções e tipologia da observação ao nosso trabalho, na perspectiva de Damas e De Ketele (1985), consideramos:

- que ele tem sobretudo uma função de verificação. Depois de um problema definido, avançamos para uma possível explicação estabelecendo relações entre as componentes dos conceitos; seguidamente, pretendemos observar através de um inquérito por questionário se a nossa explicação está ou não correcta.
- o autor da observação é independente porque não faz parte do grupo a observar, mas simultaneamente é percebido.
- que o objecto da observação incide especialmente sobre factos (presença/ausência), mas também sobre representações; é atributiva pois incide sobre o fenómeno e é alospectiva porque o observador não coincide com o observado.

- que o seu grau de inferência é fraco porque o observador não se pronuncia sobre o que observa, só descrevendo.
- que, quanto ao grau de liberdade, é uma observação sistemática pois o objecto de estudo está definido e o acto de observar tem como objectivo verificar.

5.3.1. - O instrumento de observação

Há vários instrumentos que nos permitem recolher informação em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) que também nos dizem que a observação se desenrola em três operações: a elaboração de um instrumento capaz de recolher as informações para testar as hipóteses, a testagem do instrumento para garantir a clareza e a precisão do mesmo e a sua execução que consiste, propriamente, na recolha da informação junto da pessoa ou de pessoas. A nossa eleição recaiu sobre o inquérito por questionário.

- **Elaboração do questionário**

O questionário elaborado continha uma pequena introdução para definir o seu âmbito e objectivos, apelar à colaboração garantindo a sua confidencialidade, bem como a identificação e agradecimentos da responsável.

O documento continha quinze questões fechadas, distribuídas igualmente por três partes; as respostas eram de posicionamento assinaladas numa escala de atitudes, tipo Likert, com cinco níveis de resposta: 1-Discordo totalmente, 2- Discordo em parte, 3- Concordo, 4-Concordo muito, 5- Concordo totalmente. No corpo do documento, não se colocaram questões relativas à caracterização da população; esses dados não nos pareceram importantes face ao objectivo do instrumento - validar o Modelo de Análise. Pretendemos acima de tudo relacionar, de forma

clara e precisa, as componentes definidas anteriormente para cada conceito e dimensão; não fizemos definições prévias pois considerámos que os termos utilizados são do conhecimento de todos os professores, já envolvidos na Reforma Curricular.

Na 1ª parte estabelecem-se relações entre a componente Contextualização do Currículo Nacional do conceito “Reorganização Curricular” com as componentes Motivação dos professores, Cooperação entre os professores, Responsabilidade dos professores, Comunicação entre os professores e Resolução de situações de conflito entre os professores, do conceito “Relações interpessoais formais entre professores”.

Na 2ª parte do questionário estabelecem-se relações entre a componente Diferenciação pedagógica do conceito “Reorganização Curricular” com as componentes Motivação dos professores, Cooperação entre os professores, Responsabilidade dos professores, Comunicação entre os professores e Resolução de situações de conflito entre os professores, do conceito “Relações interpessoais formais entre professores”.

Na última parte do questionário estabelecem-se relações entre a componente Avaliação do conceito “Reorganização Curricular” com as componentes Motivação dos professores, Cooperação entre os professores, Responsabilidade dos professores, Comunicação entre os professores e Resolução de situações de conflito entre os professores, do conceito “Relações interpessoais formais entre professores”.

- **Pré-testagem**

Sendo o inquérito por questionário destinado à leitura e ao preenchimento por parte do inquirido para recolha de informação pertinente sobre algo, é importante que o mesmo reúna certas qualidades.

Para termos a certeza que o nosso instrumento era um instrumento com qualidade ele foi pré-testado. Em termos de conteúdo contamos com a opinião favorável de quatro especialistas nos domínios da Reorganização Curricular e das Relações Interpessoais; para o testarmos em função da linguagem, clareza e extensão dirigimo-nos a dez professores a leccionar em escolas localizadas na periferia da cidade, não correndo assim o risco do público-alvo da testagem coincidir com o público-alvo da fase seguinte, que o consideraram adequado nos três aspectos.

5.3.2. - População alvo

Atendendo a que o trabalho visa avaliar as influências da Reorganização Curricular e a sua repercussão nas Relações Interpessoais (formais) entre professores e, tendo em conta que a Reorganização Curricular se iniciou no 1º e 2º Ciclos, no ano lectivo 2001/2002, o nosso público alvo serão os professores, com actividades lectivas (titulares de turma e de apoio pedagógico), nas escolas dos três Agrupamentos da cidade de Beja. No estudo, a população é constituída por um total de 193 professores ($n = 193$)¹ e distribui-se conforme quadro seguinte:

Quadro 5 - População alvo

	Agrupamento nº1 de Beja Santa Maria	Agrupamento nº2 de Beja Mário Beirão	Agrupamento nº3 de Beja Santiago Maior	Total
1º Ciclo	30	27	25	82
2º Ciclo	39	40	32	111
Total	69	67	57	193

¹ N=193 representa a soma dos totais parciais fornecidos pelos Conselhos Executivos dos 3 agrupamentos verticais de Beja

5.3.3 – Aplicação dos questionários e apresentação de resultados

A entrega dos questionários aos professores realizou-se nas respectivas escolas, após ter sido solicitada autorização aos respectivos órgãos de gestão. Alguns elementos destes órgãos disponibilizaram-se para nos acompanhar na entrega e também colaboraram connosco na recolha do mesmo; ainda nos prestaram informação do número total de docentes por escola e ciclo e as funções desempenhadas. A distribuição foi feita a todo o Universo considerado. A taxa de retorno foi de 76,4%; os questionários estavam totalmente preenchidos e todas as respostas foram consideradas. Após a aplicação dos questionários fizemos o tratamento de dados. Utilizámos o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 7.5 iniciando com a elaboração de uma base de dados.

- **Estatística descritiva**

Os dados recolhidos servem-nos para verificar se as informações recolhidas correspondem às hipóteses, mas às vezes, surgem factos inesperados que nos conduzirão a possíveis reformulações.

No nosso questionário, considerámos as variáveis categoriais politómicas, quanto à sua natureza, atendendo a que podiam assumir mais de dois valores; quanto ao nível de mensuração, classificámo-las de intervalares. Apresentamos seguidamente só o quadro de frequências e percentagens verificadas e o quadro de médias das médias obtidas, nas quinze questões.

Quadro 6 - Quadro de frequências e percentagens

Questões	Níveis de resposta									
	1		2		3		4		5	
	Discordo totalmente		Discordo em parte		Concordo		Concordo muito		Concordo totalmente	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
1ª- A contextualização do Currículo Nacional influencia a motivação dos professores.	2	1.5	30	22.4	72	53.7	24	17.9	6	4.5
2ª- A contextualização do Currículo Nacional influencia a cooperação entre os professores.	0	0	20	14.9	87	64.9	24	17.9	3	2.2
3ª- A contextualização do Currículo Nacional influencia a responsabilidade dos professores.	5	3.7	27	20.1	69	51.5	26	19.4	7	5.2
4ª- A contextualização do Currículo Nacional influencia a comunicação entre os professores.	0	0	26	19.4	68	50.7	35	26.1	5	3.7
5ª- A contextualização do Currículo Nacional influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.	12	9	56	41.8	53	39.6	10	7.5	3	2.2
6ª- A diferenciação pedagógica influencia a motivação dos professores.	0	0	25	18.7	71	53	36	26.9	2	1.5
7ª- A diferenciação pedagógica influencia a cooperação entre os professores.	0	0	22	16.4	67	50	38	28.4	7	5.2
8ª- A diferenciação pedagógica influencia a responsabilidade dos professores.	5	3.7	19	14.2	69	51.5	37	27.6	4	3
9ª- A diferenciação pedagógica influencia a comunicação entre os professores.	1	0.7	15	11.2	69	51.5	38	28.4	11	8.2
10ª- A diferenciação pedagógica influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.	11	8.2	52	38.8	54	40.3	15	11.2	2	1.5
11ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a motivação dos professores.	2	1.5	29	21.6	69	51.5	31	23.1	3	2.2

A Reorganização Curricular e o seu Impacto na Motivação, no Bem-estar e nas Relações Interpessoais Formais nos Professores do 1º e 2º Ciclos nas Escolas de Beja

12ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a cooperação dos professores.	2	1.5	15	11.2	78	58.2	34	25.4	5	3.7
13ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a responsabilidade dos professores.	2	1.5	18	13.4	64	47.8	46	34.3	4	3
14ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a comunicação dos professores.	1	0.7	18	14.2	73	54.5	32	23.9	10	7.5
15ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.	9	6.7	52	38.8	53	39.6	18	13.4	2	1.5

Quadro 7 – Quadro de médias

Questões	Média
1ª- A contextualização do Currículo Nacional influencia a motivação dos professores.	3.01
2ª- A contextualização do Currículo Nacional influencia a cooperação entre os professores.	3.07
3ª- A contextualização do Currículo Nacional influencia a responsabilidade dos professores.	3.02
4ª- A contextualização do Currículo Nacional influencia a comunicação entre os professores.	3.14
5ª- A contextualização do Currículo Nacional influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.	2.52
6ª- A diferenciação pedagógica influencia a motivação dos professores.	3.11
7ª- A diferenciação pedagógica influencia a cooperação entre os professores.	3.22
8ª- A diferenciação pedagógica influencia a responsabilidade dos professores.	3.12
9ª- A diferenciação pedagógica influencia a comunicação entre os professores.	3.32

A Reorganização Curricular e o seu Impacto na Motivação, no Bem-estar e nas Relações Interpessoais Formais nos Professores do 1º e 2º Ciclos nas Escolas de Beja

10ª- A diferenciação pedagógica influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.	2.59
11ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a motivação dos professores.	3.03
12ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a cooperação dos professores.	3.19
13ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a responsabilidade dos professores.	3.24
14ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a comunicação dos professores.	3.24
15ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.	2.64

Pela análise do quadro de médias podemos verificar que elas se situaram entre os valores mínimo de 2,52 e máximo de 3,32. A média teórica esperada era 3. A 5ª questão, as questões nº 10 e nº15, tiveram médias inferiores a 3 e as restantes obtiveram médias superiores a 3.

- **Estatística indutiva**

Aplicámos de seguida, um teste paramétrico, o teste T de *Student*, que é um teste de diferença de médias entre o valor hipotético definido e os valores obtidos para compararmos os resultados obtidos com o valor hipotético (3). A margem de erro definida foi menor ou igual a 5% ($p < .05$), pelo que confiamos 95% nos resultados alcançados. Os resultados obtidos, níveis de significância, para cada uma das relações definidas no modelo, estão expressos no quadro seguinte:

Quadro 8 – Quadro de diferença de médias (T Teste)

Questões	Média Esperada	Média Obtida	Grau Liberdade (N-1)	Grau Significância
1ª- A contextualização do C. N. influencia a motivação dos professores.	3	3.01	133	.830
2ª- A contextualização do C. N. influencia a cooperação entre os professores.	3	3.07	133	.182
3ª- A contextualização do C. N. influencia a responsabilidade dos professores.	3	3.02	133	.767
4ª- A contextualização do C. N. influencia a comunicação entre os professores.	3	3.14	133	.034 *
5ª- A contextualização do C. N. influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.	3	2.52	133	.000 *
6ª- A diferenciação pedagógica influencia a motivação dos professores.	3	3.11	133	.071
7ª- A diferenciação pedagógica influencia a cooperação entre os professores.	3	3.22	133	.001 *
8ª- A diferenciação pedagógica influencia a responsabilidade dos professores.	3	3.12	133	.095
9ª- A diferenciação pedagógica influencia a comunicação entre os professores.	3	3.32	133	.000 *
10ª- A diferenciação pedagógica influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.	3	2.59	133	.000 *
11ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a motivação dos professores.	3	3.03	133	.656
12ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a cooperação dos professores.	3	3.19	133	.004 *
13ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a responsabilidade dos professores.	3	3.24	133	.001 *
14ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a comunicação dos professores.	3	3.24	133	.001*
15ª- A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.	3	2.64	133	.000 *

Pelos resultados obtidos no teste, as variáveis assinaladas no quadro com * (4ª, 5ª, 7ª, 9ª, 10ª, 12ª, 13ª, 14ª e 15ª) apresentam graus de significância inferiores à que tínhamos definido ($p < .05$) por isso existem diferenças estatisticamente significativas entre a média hipotética (3) e as médias observadas, pelo que, as influências referidas devem ser retiradas do modelo. Contrariamente, as restantes variáveis não são significativamente diferentes da média teórica que estabelecemos, por conseguinte, essas influências devem permanecer no nosso modelo. O modelo teórico explicativo proposto sofre, assim, algumas alterações sendo necessário retirar-lhe algumas variáveis/ influências para o considerarmos validado.

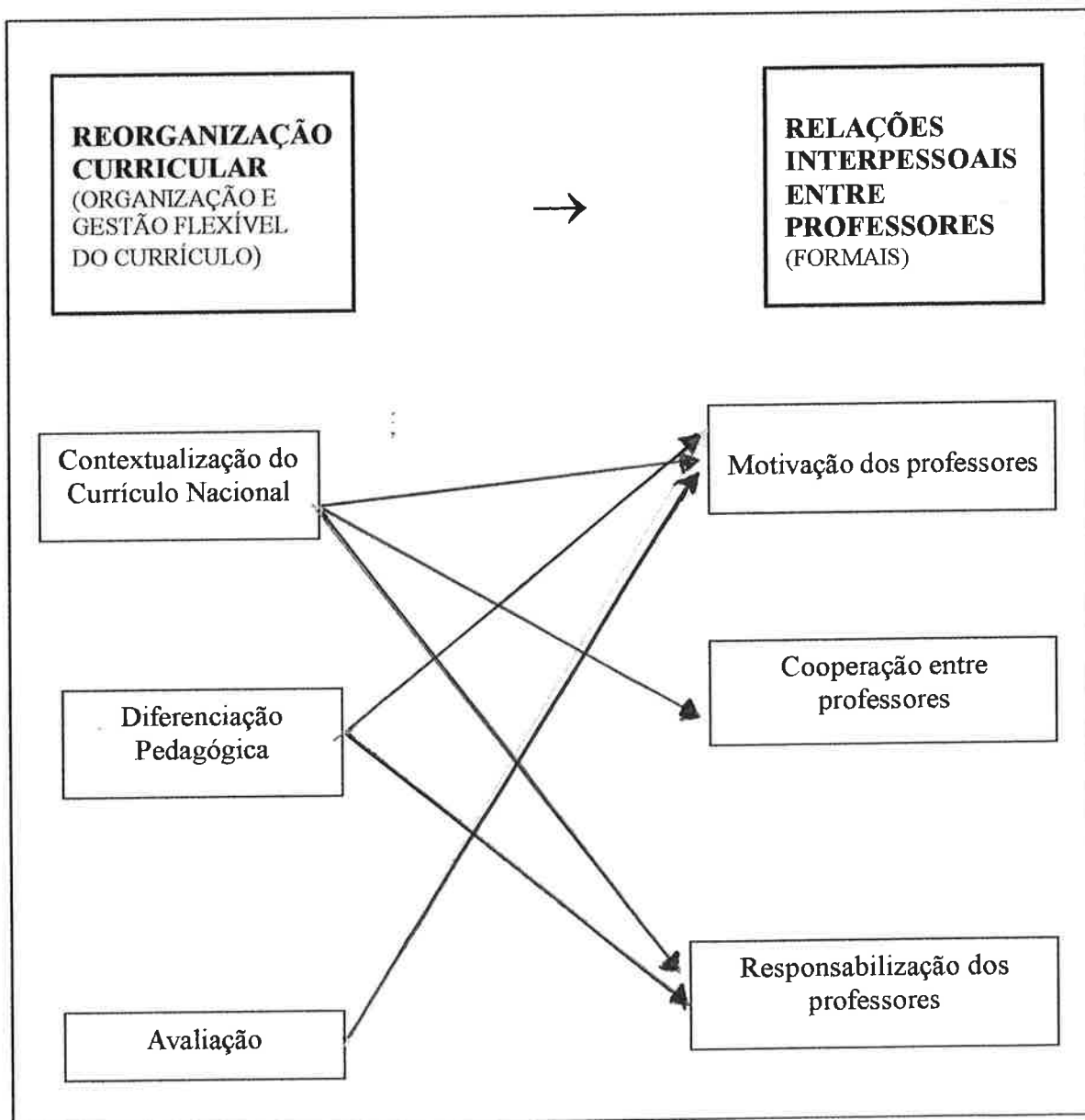
As variáveis que permanecem no modelo explicativo são, então:

- A contextualização do Currículo Nacional influencia a motivação dos professores.
- A contextualização do Currículo Nacional influencia a cooperação entre os professores.
- A contextualização do Currículo Nacional influencia a responsabilidade dos professores.
- A diferenciação pedagógica influencia a motivação dos professores.
- A diferenciação pedagógica influencia a responsabilidade dos professores.
- A avaliação dos alunos e projectos influencia a motivação dos professores

5.3.4 - Modelo emergente

Depois de validado o modelo de análise, o modelo explicativo emergente atingido é o seguinte:

Quadro 9 - Modelo emergente



Capítulo 6

6 – Procedimentos de observação

É nossa preocupação proceder à construção de um instrumento para observar e analisar a influência da Reorganização Curricular nas Relações Interpessoais, formais, entre professores. Este aspecto da Relação Educativa, já foi alvo de um estudo preliminar. De acordo com Hill e Hill, o estudo preliminar ou prévio «é um estudo de pequena escala feito para fornecer informação relevante para a investigação principal» (2002: 69). O estudo prévio, descrito no Capítulo 5, permitiu-nos validar o Modelo de Análise proposto e obter o Modelo Emergente; como já referimos, os resultados obtidos através dos questionários passados para o efeito introduziram alterações ao modelo inicial que teve de ser reformulado.

Seguidamente vamos procurar elaborar um novo instrumento que permita obter respostas para o problema enunciado desde o início: “Existindo um certo mal-estar na profissão docente, até que ponto, a Reorganização Curricular poderá influenciar a qualidade das Relações Interpessoais entre professores.”

6.1 – Hipóteses de estudo

Os pressupostos metodológicos da investigação enunciam o levantamento de hipóteses após a apresentação do problema e dos objectivos. Tendo já sido definida a hipótese geral sentimos

agora, depois do aprofundamento do conhecimento das temáticas, necessidade de sermos mais concretos. Concluimos que as influências do primeiro construto (Reorganização Curricular - Organização e Gestão Flexível do Currículo) sobre o segundo (Relações Interpessoais formais entre professores), poderiam variar em função da motivação dos professores que se relaciona directamente com o mal/bem-estar por eles sentido. Deste modo, a motivação constitui, de acordo com Almeida e Freire uma variável moderadora que sendo «alheia ao estudo pode influenciar os resultados podendo actuar de forma interactiva» (2000:56). Igualmente nos apercebemos que existem outras variáveis relacionadas com os inquiridos que podem fazer variar as influências do primeiro construto sobre o segundo. São elas: o sexo, o nível de ensino (1º e 2º Ciclos) e o tempo de serviço.

Se as hipóteses estabelecem conexões entre os conceitos (Quivy e Campenhoudt, 1998) então «a hipótese é uma proposição testável, que *pode vir a ser a solução do problema*» (McGuigan, 1976:37, referido por Almeida e Freire, 2000:44) pelo que devem ser justificáveis, relevantes, claras e respeitar o princípio da parcimónia (formuladas na forma mais simples) e susceptíveis de quantificação, segundo McGuigan, (1976) referido por Almeida e Freire (2000). Seguindo estas referências construímos as seguintes hipóteses:

- H1 - A motivação pode ter uma influência significativa na atitude dos docentes face à Reorganização Curricular e nas Relações Interpessoais formais entre professores
- H2 - O sexo pode ter uma influência significativa na atitude dos docentes face à Reorganização Curricular e nas Relações Interpessoais formais entre professores
- H3 - O nível de ensino pode ter uma influência significativa na atitude dos docentes face à Reorganização Curricular e nas Relações Interpessoais formais que estabelecem entre si.
- H4 - O tempo de serviço pode ter uma influência significativa na atitude dos docentes face à Reorganização Curricular e nas Relações Interpessoais formais entre professores.

E com base neste conjunto de hipóteses que iremos elaborar o instrumento de observação e análise.

6.2 – Identificação das variáveis

Em função dos objectivos e hipóteses apontados, consideramos na nossa investigação as seguintes variáveis:

- Variáveis demográficas: idade, sexo, estado civil, local de residência, escola e nível de ensino onde exerce, habilitações literárias e tempo de serviço.
- Variáveis relacionadas com a motivação dos professores.
- Variáveis relacionadas com o *stress*/exaustão profissional.
- Variáveis relacionadas com as atitudes de *coping* dos professores.
- Variáveis relacionadas com a Reorganização Curricular.
- Variáveis relacionadas com as Relações Interpessoais formais entre professores.

Deste corpo de variáveis as que poderão condicionar e conduzir aos resultados do estudo serão tratadas estatisticamente e outras permitir-nos-ão caracterizar melhor a população envolvida.

6.3. - O instrumento de observação

A fundamentação da escolha do instrumento que nos permita recolher informação sobre o que queremos observar constitui o passo seguinte. Continuamos a preferir o inquérito por questionário porque permite o anonimato, a simultaneidade de aplicação, proporciona aos inquiridos tempo de reflexão e possibilita uma análise e tratamento de dados mais fáceis que

outros instrumentos; segundo Quivy e Campenhoudt (1998) a sua construção passa por três etapas: a elaboração do documento, a testagem e a execução que consiste na recolha de informação junto do Universo, população ou amostra.

6.3.1. – A elaboração do questionário

A elaboração do questionário que pretendemos construir face aos objectivos e hipóteses de estudo decorreu por fases e como a elaboração de um questionário não é um percurso fácil (Hill e Hill) apoiamo-nos nestes investigadores para tentar construir um bom instrumento «que forneça dados que permitam testar adequadamente as hipóteses de investigação» (2002:83).

Neste processo tivemos em conta alguns aspectos tais como, a construção de frases simples, claras e objectivas que permitissem a fácil compreensão e interpretação; também nos preocupámos quanto à extensão, mas preferimos não o reduzir em excesso com receio que o mesmo perdesse qualidade. Destinando-se este instrumento a ser distribuído junto de professores, não considerámos necessário incluir definições prévias pois todos os docentes devem estar familiarizados com a terminologia.

A primeira fase, construção, iniciou-se pela «recolha de um conjunto de itens» os quais «são construídos para representar comportamentalmente o construto a avaliar» (Almeida e Freire, 2000: 118,124) e, por isso, deve ter em conta alguns requisitos: objectividade, relevância para o estudo, credibilidade, adequação aos objectivos e unidireccionalidade. Para encontrarmos o conjunto de itens, que são os indicadores em falta na grelha de tomada de decisão relativos a cada componente, servimo-nos do conhecimento empírico–especulativo acumulado no processo de Organização e Gestão Flexível do Currículo, no primeiro ano de implantação enquanto professores titulares de turma e titulares de cargos pedagógicos. Também nos foi

bastante útil a revisão bibliográfica que fizemos e que continuamos a desenvolver; destacamos Jesus, Esteve, Roldão, entre outros. Ainda reforçamos o nosso conhecimento sobre os construtos em encontros com colegas (alguns espontâneos), diálogos e conversas de pequeno grupo, em locais formais e informais; durante esses encontros, anotávamos os aspectos relevantes que serviam os nossos fins. Conseguimos assim um conjunto de indicadores/itens que se distribui pelos componentes do seguinte modo:

Quadro nº 10 - Quadro de indicadores

Componentes	Indicadores
Contextualização do Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Promove contactos com outros agentes educativos: encarregados de educação, S.P.O. ou outras instituições • Colabora no processo de recolha e tratamento de informação sobre a escola e o meio, turma e alunos. • Participa no processo de reflexão e decisão de políticas educativas. • Colabora na elaboração dos documentos orientadores das políticas educativas: R.I, P.E., P.C.E. . • Utiliza a informação recolhida para definir metas educativas, curriculares e diferenciação pedagógica. • Gostar de fazer parte de equipas de trabalho. • Disponibilidade para integrar órgãos de gestão. • Dificuldade em interpretar o novo C. N.. • Sente-se à vontade na articulação do C. N. às realidades locais.
Diferenciação Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza experiências, sentimentos e interesses do aluno ou do grupo, na planificação e desenvolvimento de actividades. • Esforça-se por resolver os problemas dos alunos que extravasam as fronteiras escolares. • Envolve todos os alunos na mesma actividade. • Promove formas de trabalho interactivo (colectivo, grupo, pesquisa, etc). • Envolve os alunos nos processos de decisão das situações educativas na sala de aula ou escola.

Componentes	Indicadores
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Recorre a centros de recursos. ● Opina sobre os recursos existentes. ● Elabora o P.C.T. em colaboração com outros parceiros. ● Os alunos contribuem para o funcionamento da sala. ● Analisa os princípios os critérios de avaliação com os pais e alunos. ● Os resultados da avaliação têm em conta outros pareceres, além do seu. ● Pratica com os alunos a auto e hetero-avaliação. ● Recorre a outros critérios de avaliação. ● Diversifica registos relativos ao processo ensino-aprendizagem. ● Mantém toda a documentação em dia, organizados e actualizados. ● Opina sobre esse tipo de trabalho.
Motivação <ul style="list-style-type: none"> ● Inicial ● Empenho ● <i>Stress</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explicita a escolha da profissão como processo vocacional ou alternativo. ● Identifica as razões. ● Disponibilidade para qualquer actividade profissional. ● Revela disponibilidade para escutar/dialogar com alunos/colegas. ● Tem tempo para apoiar o aluno no processo ensino/aprendizagem. ● Participa nas actividades da comunidade educativa. ● Dinamiza actividades para a comunidade educativa. ● Indica a sua presença em sessões de trabalho. ● Manifesta vontade em se actualizar e informar. ● Identifica os momentos de maior <i>stress</i>. ● Identifica factores de <i>stress</i>. ● Clarifica o seu à-vontade perante as mudanças ocorridas no ensino. ● Indica como se sente, física e emocionalmente, em relação ao trabalho. ● Informa sobre o tempo que dispensa às actividades. ● Revela factores de mal-estar docente. ● Informa do seu desejo de continuar a ser professor. ● Informa como reage em situações de mal-estar.

Componentes	Indicadores
Cooperação	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidade para participar em actividades profissionais. • Cumpre as suas tarefas no prazo. • Preocupa-se em analisar a informação disponível. • Revela interesse pelos outros. • Revela comportamentos assertivos: interesse pelos colegas, abertura e flexibilidade ás opiniões dos outros, disponibilidade para ajudar/escutar, atenção, ... • Revela atitudes de “escuta activa”. • Espera dos outros comportamentos semelhantes. • Manifesta as suas opiniões com clareza e oportunidade. • Coloca-se no lugar do outro. • Colabora activamente nos processos colectivos.
Responsabilização	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta o seu interesse em estar presente em todas as sessões. • Fica aborrecido se as opiniões dos outros prevalecem sobre as suas. • Contorna as situações, omitindo-se. • Prefere trabalhar só. • Aconselha-se com outras pessoas em situações difíceis. • Prefere evitar ou adiar as situações. • É frontal e gosta de clarificar as situações.

A segunda fase foi a elaboração da primeira versão do questionário, o qual corrigimos de seguida, atendendo a algumas incongruências que constatámos de imediato. Pedimos “pareceres” a especialistas nas áreas temáticas para verificar a adequação das perguntas, itens e escalas de resposta; como dizem Almeida e Freire «A consulta de especialistas ou de profissionais com prática no domínio serve também o objectivo da análise qualitativa dos itens» (2000:127). Contámos com a opinião de cinco *experts* (2 em Reorganização Curricular

e 3 no âmbito da Motivação e Relações Interpessoais) que nos deram o *feedback* oralmente (2) ou por escrito (3). Pedia-se-lhes que dessem a opinião acerca do questionário no seu todo e em particular sobre a adequação face ao Modelo de Análise que se anexava. Todas as sugestões e recomendações foram respeitadas e o questionário foi reformulado. Na terceira fase, tentámos verificar o questionário como aconselham Hill e Hill pois «Em geral, o tempo gasto em consulta para verificar o questionário é tempo bem gasto» (2002:166). Assim, a versão reformulada do documento foi entregue a quinze professores de 1º e 2º Ciclos de uma Escola Básica Integrada nos arredores da cidade; pedimos aos docentes o seu contributo para concluir a clareza das ideias, da extensão do questionário, acessibilidade de linguagem e conteúdo e pedimos sugestões. Esta pequena aplicação do questionário constituiu um estudo piloto para percebermos como o documento era recebido e percebido pelo público. Recebemos de volta treze questionários e os resultados verificados foram: a maior parte dos inquiridos (76,9%) considerou que o questionário possuía clareza de ideias e que a sua extensão era adequada, enquanto que os restantes (23,1%) o consideraram muito claro, em termos de ideias, e muito extenso. Relativamente à acessibilidade da linguagem, 69,2% dos inquiridos classificou-a de acessível e 30,8 % classificou-a de muito acessível. Quanto à acessibilidade de conteúdo, 84,6% das respostas considera o questionário acessível e 15,4% aponta-o como muito adequado. Não houve opiniões negativas quanto aos aspectos em foco e, face aos resultados, consideramo-lo claro de ideias, com extensão e conteúdo adequados e linguagem acessível.

6.3.2. –A estrutura do questionário

O Questionário do Impacto da Reorganização Curricular nas Relações Interpessoais entre Professores (QIRCRIP) é constituído por um texto introdutório, uma parte dedicada ao

conhecimento dos inquiridos e três secções relativas aos objectivos e hipóteses de trabalho, anteriormente definidos. O QIRCRIP afigura-se-nos como um conjunto esteticamente harmonioso e claro em termos de linguagem e conteúdo que pretende avaliar a pertinência das variáveis e das relações de influência presentes no Modelo Emergente. O documento é constituído por 90 questões divididas por três escalas: Motivação, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais, correspondendo cada uma delas a uma secção do questionário.

No texto introdutório faz-se uma breve apresentação do investigador, da natureza e objectivos da investigação e dão-se informações gerais sobre o preenchimento do questionário. Ainda se garante o anonimato do respondente, a confidencialidade das respostas e apela-se à participação sincera e baseada na experiência profissional dos inquiridos.

A primeira parte do questionário visa recolher informações de carácter pessoal e profissional. As informações de carácter pessoal compreendem as variáveis idade, sexo, estado civil e local de residência enquanto as de carácter profissional visam averiguar sobre as habilitações literárias, a escola e o nível de ensino onde exerce funções, o tempo de serviço docente, a escolha (primária ou secundária) da profissão, o desejo de a continuar a exercer e, ainda, a identificação dos “picos” de *stress*. Algumas respostas são “abertas” (idade, sexo, estado civil, local de residência, habilitações literárias e escola onde exerce funções) e as restantes de tipo “fechado” e de “sinalização” num quadro de respostas alternativas. A questão número dois (momentos de *stress*) oferece respostas “fechadas de posicionamento” numa escala de *Likert*.

A segunda secção pretende avaliar a variável Motivação e é composta por 39 questões distribuídas por cinco subescalas: Motivação Inicial - 6, Empenho Docente - 12, Fontes de Mal-estar Docente - 6, Exaustão Profissional - 7 e Estratégias de *Coping* - 8.

A terceira parte do questionário, escala Reorganização Curricular, tem 29 itens que traduzem as subescalas Contextualização Curricular - 9, Diferenciação Pedagógica - 13 e Avaliação - 7.

Na quarta parte apresenta-se, também em bloco, um conjunto de 22 itens relacionados com a escala das Relações Interpessoais dividido pelas subescalas Cooperação e Responsabilização, com 14 e 7 itens, respectivamente.

A segunda, terceira e quarta secções contêm respostas que são medidas através de uma escala de *Likert* de cinco pontos permitindo a resposta de nível médio num conjunto de cinco alternativas, à semelhança da questão dois. Os inquiridos pronunciavam-se sobre a frequência, influência, concordância ou discordância, em função das afirmações definidas nos itens.

Todas as questões, escalas e subescalas são precedidas de instruções precisas e claras quanto à forma de responder e quanto ao significado dos algarismos que compõem as escalas de *Likert*.

No quadro seguinte visionamos a distribuição dos itens pelas categorias e subcategorias.

Quadro 11 – Distribuição de itens por categorias e subcategorias

Categorias e subcategorias		Itens	Itens - Total
Elementos de caracterização	Pessoais: idade, sexo, estado civil, residência	1.1 a) b) c) e)	4
	Profissionais: nível de ens., escola, tempo serv., escolha prof., desejo ser prof., “picos” stress	1.1 d) f) g) h); 1.2; 1.3; 2.1 a 2.4	10
Motivação	Inicial	3.1 a 3.6	6
	Empenho profissional	4.1 a 4.12	12
	Fontes de mal-estar	5.1 a 5.6	6
	Exaustão profissional	6.1 a 6.7	7
	Estratégias de <i>coping</i>	7.1 a 7.8	8
Reorganização Curricular	Contextualização do currículo	8 a 16	9
	Diferenciação pedagógica	17 a 29	13
	Avaliação	30 a 36	7
Relações Interpessoais	Cooperação	37 a 51	14
	Responsabilização	52 a 58	7

Dos itens enunciados, há muitos que apresentam natureza positiva, mas outros considerámo-los negativos. Um item é positivo quando a afirmação que contém indica uma atitude positiva, isto é, se a resposta aponta um valor médio ou superior numa escala de graus de valor crescente, por exemplo, “Discordo totalmente” (valor 1) a “Concordo totalmente” (valor 5). Se o item representar atitudes negativas deverá apresentar um valor baixo ou ser utilizada uma escala de valores decrescentes (Hill e Hill, 2002), ou seja utilizando o exemplo anterior, “Discordo totalmente” (valor 5) a “Concordo totalmente” (valor 1).

Quadro 12 – Distribuição de itens negativos

Categorias e subcategorias		Itens negativos
Motivação	Inicial	3.6
	Fontes de mal-estar	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 e 5.6
	Exaustão profissional	6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6 e 6.7
	Estratégias de <i>coping</i>	7.4, 7.5 e 7.6
Reorganização Curricular	Contextualização do currículo	15
	Diferenciação pedagógica	19 e 27
	Avaliação	35
Relações Interpessoais	Cooperação	47,48 e 49
	Responsabilização	56, 57 e 58

Além do nosso questionário e paralelamente, foram utilizadas três subescalas do “Instrumento para avaliação das variáveis que constituem indicadores de bem/mal-estar docente” de Jesus (1998). Este instrumento foi construído e utilizado por Jesus (1996) e

confirmou a existência de uma baixa motivação na classe docente e a relevância que certas variáveis motivacionais podem ter para compreender situações de mal-estar docente (Jesus, 1998:42).

As três subescalas de Jesus pretendem avaliar as variáveis Exaustão Profissional, Estratégias de *Coping* e Motivação Inicial e a sua utilização na nossa investigação, prende-se com o facto de pretendermos comparar os resultados por nós obtidos com os alcançados pelo investigador, bem como correlacionar as diferentes escalas.

Para podermos proceder posteriormente à análise de dados é necessário estabelecer algumas regras de cotação e interpretação de dados

6.3.3. –Procedimentos complementares à construção do instrumento

Uma vez construído o questionário vamos agora explicitar os procedimentos para cotação e interpretação de resultados obtidos no QIRCRIP (Questionário do Impacto da Reorganização Curricular nas Relações Interpessoais entre Professores), após tratamento estatístico. Assim:

1. Os itens negativos no nosso questionário (Quadro 12) que assumem valores 1, 2, 4, 5 serão cotados com valores 5, 4, 2, 1 tendo em conta que não introduzimos escalas para itens negativos.
2. A avaliação da escala Motivação pressupõe :
 - Na subescala “Motivação Inicial”, consideraremos que os professores escolheram esta profissão por razões de motivação intrínseca forte se apresentarem somatório maior/igual a 22, por razões de motivação intrínseca média se apresentarem somatório maior/igual a 18 e inferior a 22 e por razões de motivação intrínseca fraca se apresentarem somatório inferior a 18.
 - Na subescala “Empenho Profissional”, consideraremos os professores com empenho profissional forte se apresentarem somatório maior/igual a 48, os professores com

empenho profissional médio se apresentarem somatório maior/igual a 36 e inferior a 48 e os professores com empenho profissional fraco se o somatório for menor que 36.

- Na subescala “Fontes de Mal-estar Docente”, consideraremos os factores referidos como fortes fontes de mal-estar se apresentarem somatório maior/ igual a 24, os factores referidos como médias fontes de mal-estar se apresentarem somatório maior/igual a 18 e inferior a 24 e os factores referidos como fracas fontes de mal-estar se apresentarem somatório inferior a 18.
- Na subescala “Exaustão Profissional”, consideraremos que os sentimentos expressam forte exaustão profissional se apresentarem somatório maior/igual a 28, os sentimentos expressam média exaustão profissional se apresentarem somatório maior /igual a 21 e inferior a 28 e os sentimentos expressam fraca exaustão profissional se apresentarem somatório inferior a 21.
- Para avaliar a subescala “Estratégias de *Coping*” consideraremos que os professores recorrem fortemente a estratégias de *coping* se apresentarem somatório maior/igual a 26, os professores recorrem mediamente a estratégias de *coping* se apresentarem somatório maior/igual a 24 e inferior a 26 e os professores recorrem de modo fraco a estratégias de *coping* se apresentarem somatório inferior a 24.

3. A avaliação da escala da Reorganização Curricular compreende:

- Na subescala “Contextualização do Currículo” adoptámos que o professor desenvolve comportamentos, atitudes e estratégias de contextualização fortes se conseguir um somatório maior/igual 34, desenvolve comportamentos, atitudes e estratégias de contextualização médias se conseguir um somatório maior/igual a 27 e inferior a 34 e

desenvolve comportamentos, atitudes e estratégias de contextualização fracas se conseguir um somatório inferior a 27.

- Na subescala “Diferenciação Pedagógica”, consideraremos que o professor promove fortemente a diferenciação pedagógica se apresentarem somatório maior/igual a 48, promove mediamente a diferenciação pedagógica se apresentarem somatório maior/igual a 39 e inferior a 48 e promove de modo fraco a diferenciação pedagógica se apresentarem somatório inferior a 39.
- No que refere à subescala “Avaliação”, estabelecemos que o professor valoriza fortemente comportamentos, atitudes e estratégias de avaliação participada e outros aspectos da aprendizagem além da aquisição de conhecimentos se apresentar um somatório maior/igual a 26, valoriza mediamente comportamentos, atitudes e estratégias de avaliação participada e outros aspectos da aprendizagem além da aquisição de conhecimentos se apresentarem somatório maior/igual a 21 e inferior a 26 e valoriza de modo fraco aqueles aspectos da avaliação, traduzindo esta só a sua opinião sobre o conhecimento, se o somatório for inferior a 21.

4. A avaliação da escala das Relações Interpessoais entre professores reflectirá o cálculo da média do somatório das duas subescalas que a constituem:

- Na subescala “Cooperação”, consideraremos um professor fortemente cooperante aquele cujos resultados atinjam um valor maior/igual que 54; considerá-lo-emos um cooperante médio se os resultados atingirem um valor maior/igual a 45 e inferior a 54 e considerá-lo-emos um cooperante fraco, capaz de prejudicar o trabalho dos outros, se os resultados atingirem um valor inferior a 45.

- Na subescala “Responsabilização”, consideraremos um professor fortemente responsável aquele cujos resultados atinjam um valor maior/igual que 22; considerá-lo-emos um professor mediamente responsável se os resultados atingirem o valor maior/igual a 21 e inferior a 22 e considerá-lo-emos um professor fracamente responsável, se os resultados atingirem um valor inferior a 21.

Quadro 13 – Avaliação das escalas e subescalas do questionário

Sub-escalas		Fraco	Média	Forte
Escalas				
Motivação	Motiv. Inicial	< 18	$\geq 18 \wedge < 22$	≥ 22
	Empenho profission.	< 36	$\geq 36 \wedge < 48$	≥ 48
	Fontes de mal-estar	< 18	$\geq 18 \wedge < 24$	≥ 24
	Exaustão Profission.	< 21	$\geq 21 \wedge < 28$	≥ 28
	Estrat. de <i> coping </i>	< 24	$\geq 24 \wedge < 26$	≥ 26
Valores da escala Motivação		< 107	$\geq 107 \wedge < 148$	≥ 148
Reorganização Curricular	Context. do currículo	< 27	$\geq 27 \wedge < 34$	≥ 34
	Diferenc. pedagógica	< 39	$\geq 39 \wedge < 48$	≥ 48
	Avaliação	< 21	$\geq 21 \wedge < 26$	≥ 26
Valores da escala R. Curricular		< 87	$\geq 87 \wedge < 108$	≥ 108
Relações Interpessoais	Cooperação	< 45	$\geq 45 \wedge < 54$	≥ 54
	Responsabilização	< 21	$\geq 21 \wedge < 22$	≥ 22
Valores da escala R. Interpessoais		< 66	$\geq 66 \wedge < 76$	≥ 76

A avaliação da escala da Motivação, da escala da Reorganização Curricular e da escala da Relações Interpessoais entre professores consistirá no cálculo do somatório das subescalas componentes respectivas; os valores podem ser consultados no quadro acima.

5. Avaliação das três subescalas do “Instrumento para avaliação das variáveis que constituem indicadores de bem/mal-estar docente” de Jesus (1996). Referiremos as cotações e interpretações dadas pelo investigador, pois são as adoptadas.
- A variável *Exaustão Profissional* era avaliada por uma escala de *Likert* de sete pontos com indicação do grau de concordância/discordância; para a avaliar devem ser somados os resultados obtidos nos itens 1 a 8 e calculada a média.
 - A variável *Estratégias de Coping*, formas de lidação com o mal-estar docente integra os itens 9 a 15; a escala de frequência apresenta 5 pontos e a avaliação da variável obedece à soma dos resultados dos itens referidos e ao cálculo da média, cujo valor foi de 23,568 aquando da sua elaboração (1994).
 - A terceira e última escala usada é a variável *Motivação Inicial* corresponde aos itens 16 a 20 e a sua avaliação decorre de uma escala de *Likert* de 5 pontos; o item 17 é negativo e deverá ser cotado com os valores invertidos de modo que a 1, 2, 4 e 5 sejam dados valores de 5, 4, 2 e 1 e a avaliação obtém-se por processo igual ao utilizado para a variável *Estratégias de Coping*; a média obtida em 1996, no processo de elaboração foi de 26,757.

6.4 – O Universo de estudo e a amostra

Concluída que está a descrição da construção do questionário, o QIRCRIP (Questionário do Impacto da Reorganização Curricular nas Relações Interpessoais entre Professores), vamos abordar o Universo e a amostra a que ele se destina. O processo de investigação pressupõe a recolha de dados que testem as hipóteses. Como já referimos no Capítulo 1 “Contextualização do Estudo”, o nosso Universo ou população circunscreve-se às Escolas da cidade de Beja e

compõe-se dos professores de 1º e 2º Ciclos, em exercício lectivo como professores titulares de turma ou professores de apoio pedagógico. O Universo é composto por 191 professores que se distribuem do seguinte modo:

- Agrupamento nº 1 de Beja, Santa Maria - 30 de 1º Ciclo (distribuídos por 4 escolas urbanas) e 31 de 2º Ciclo, num total de 61 professores;
- Agrupamento nº 2 de Beja, Mário Beirão - 27 de 1º Ciclo (distribuídos por 2 escolas urbanas) e 34 de 2º Ciclo, num total de 61 professores;
- Agrupamento nº 3 de Beja, Santiago Maior - 30 de 1º Ciclo (distribuídos por 2 escolas urbanas) e 39 de 2º Ciclo, num total de 61 professores.

Por diversas razões, às vezes é difícil recolher dados junto de uma população ou universo e nem sempre se justifica tal passo (Almeida e Freire, 2000; Hill e Hill, 2002), pelo que se recorre somente a uma parte da população, designada amostra; depois de obtidas as conclusões referentes à amostra, elas serão estendidas à população, por processos de extrapolação. Para ser seguido este processo, é necessário que a amostra seja representativa e significativa da população; a representatividade refere-se à qualidade da amostra, isto é, a sua semelhança com a população e a significância refere-se ao número de casos que a constitui. O processo de escolha da amostra chama-se amostragem e há vários métodos, uns mais fiáveis que outros, mas que o investigador selecciona, segundo os seus interesses.

No caso específico desta investigação, era nossa intenção trabalhar com o Universo ou, em alternativa constituir uma amostra estratificada, contudo revelou-se impossível utilizar estas estratégias por incompatibilidade horária e por não nos ter sido fornecida uma listagem nominal de todos os sujeitos. Por estes motivos podemos dizer que a amostra para este estudo, foi seleccionada por processos de conveniência, porque recorremos a professores amigos e

conhecidos, especialmente no 1º Ciclo, mas também por processos aleatórios, pois pedimos colaboração a muitos professores desconhecidos, nos corredores e nas salas de professores das Escolas, de modo que qualquer professor de 1º ou 2º Ciclos tinha igual probabilidade de integrar a amostra (Almeida e Freire, 2000). Assim, a nossa amostra respeita o princípio da representatividade. Quanto à significância da amostra, informamos que num Universo de 191 professores, distribuímos 156 questionários e recolhemos 110, isto é, a amostra representa cerca de 58% (57,6 %) do Universo, pelo que podemos afirmar que é significativa.

A aplicação dos questionários decorreu no mês de Junho de 2003 e foi administrada directamente; na recolha dos documentos, contámos com a colaboração dos elementos dos Conselhos Executivos e dos Coordenadores das Escolas do 1º Ciclo que agiram como intermediários, no entanto, o processo foi doloroso. Como se aproximava o fim do ano lectivo decorriam muitas actividades pedagógicas e curriculares às quais se associaram outras de encerramento do ano (reuniões de avaliação, atendimento a encarregados de educação, renovação de matrículas, etc) e a recolha dos instrumentos foi difícil e morosa.

Capítulo 7

7. - Análise e interpretação da informação estatística

Após a recolha dos questionários, os dados que eles forneceram foram submetidos a tratamento estatístico que nos permitiu produzir informação através de um processo de análise e interpretação dos mesmos. Deste modo, no presente capítulo apresentaremos a informação estatística obtida a qual nos permitirá retirar algumas conclusões sobre a investigação.

7. 1. - Procedimentos estatísticos

A análise estatística compreende dois tipos de análise a dedutiva ou descritiva (analisa relações entre variáveis) e a indutiva ou inferencial (analisa relações entre hipóteses). No âmbito da análise descritiva, há a considerar as *medidas de tendência central* e as *medidas de dispersão*. A média, a mediana e a moda são as medidas de tendência central que nos possibilitam apresentar no estudo a distância dos valores das variáveis face a um valor médio ou típico, a *tendência central*. A **média** é de fácil cálculo e por isso muito divulgada, mas é sensível aos valores extremos da variável; a sua fidelidade aumenta com o número de dados e se os valores extremos se aproximarem. A **mediana** é o ponto médio da distribuição dos valores; se o número é ímpar a mediana é o valor médio, se o número é par a mediana é a média dos dois valores médios; por isto, esta medida não é sensível aos valores extremos.

A **moda** é o valor que ocorre com mais frequência (Bryman e Cramer, 1992).

Os investigadores ainda costumam usar as *medidas de dispersão* (amplitude da distribuição ou *range*, desvio-padrão e variância) afim de aprofundar a certeza das informações, procurando «conhecer a quantidade de variação que a distribuição evidencia» (Bryman e Cramer, 1992: 108). Estas medidas quantificam a variação de valores que a distribuição assumiu e quanto maior for o valor assumido maior é a dispersão de dados. O **desvio-padrão** reflecte a quantidade média de desvio da variável em relação à média obtida, evidenciando o grau em que os valores de uma distribuição se afastam da média; o seu valor é fácil de interpretar se trabalhado em associação com a média pelo que também é sensível aos valores extremos; é muito usado. A **variância** corresponde ao quadrado do desvio-padrão e expressa a dispersão dos dados em torno da média. A *range*, amplitude da distribuição, mede o campo de variação dos dados, ou seja, representa a diferença entre o valor máximo e o valor mínimo que a variável toma e é sensível aos valores extremos. A **assimetria** traduz os valores que a distribuição apresenta, para um lado ou para o outro, do ponto médio e reflecte a forma da distribuição, através de uma curva. Se a distribuição for igual para um lado e outro do ponto médio, a distribuição é normal e a linha tem forma de sino (a média é igual à mediana), o que é difícil de acontecer; se os valores tendem para um dos lados a distribuição diz-se assimétrica e pode ser positiva (o valor da média é superior ao da mediana) ou negativa (o valor da mediana é superior ao da média) (Bryman e Cramer, 1992).

Neste momento estão descritas as medidas que aparecerão oportunamente na apresentação de resultados, porém, ainda recorreremos a técnicas específicas para o procedimento estatístico a aplicar ao questionário QIRCRIP.

7.2. - Procedimento estatístico do QIRCRIP

Para desenvolvermos o procedimento estatístico do QIRCRIP utilizámos o programa S.P.S.S. (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 11. O processo iniciou-se com a codificação das variáveis presentes no questionário e o lançamento dos dados para criação de uma base de dados e todos os procedimentos tiveram em conta a natureza das escalas (intervalares). É importante que a primeira análise estatística recaia sobre a amostra (Almeida e Freire, 2000), pelo que iremos caracterizá-la.

7.2.1 – Caracterização da amostra

A análise dedutiva permite-nos caracterizar a amostra junto da qual recolhemos os dados, em relação às suas características mais importantes e a distribuição dos resultados nas variáveis em estudo (Almeida e Freire, 2000). Sabemos que a amostra considerada na investigação é composta por 110 professores do 1º e 2º Ciclos das Escolas de Beja, e que representa cerca de 58% (57.6 %) do Universo. Pela observação de tabelas podemos, com maior comodidade, aprofundar o conhecimento, no que se refere às suas características pessoais e profissionais.

- **Idade**

Tabela 1 – Idade da amostra

	Frequência observada	Frequência relativa %	Freq. relativa válida%	Freq. acumulada %
25-30	13	11.8	11.8	11.8
31-35	2	1.8	1.8	13.6
36-40	19	17.3	17.3	30.9
41-45	30	27.3	27.3	58.2
46-50	26	23.6	23.6	81.8
51-55	16	14.5	14.5	96.4
+ 55	4	3.6	3.6	100.0
Total	110	100.0	100.0	100.0

Relativamente à idade da amostra podemos salientar que a mesma se dispersa bastante entre 25 e mais de 55 anos; apresenta valores mais elevados entre os 36 e os 55 anos de idade, mas situa-se predominantemente nos escalões etários dos 41 aos 45 anos (27.3%) e dos 46 aos 50 anos (23.6%). Nos restantes escalões etários, os resultados são pouco significativos.

- **Sexo**

Tabela 2 – Sexo da amostra

	Frequência observada	Frequência relativa %	Freq. relativa válida%	Freq. acumulada %
Masculino	18	16.4	16.4	16.4
Feminino	92	83.6	83.6	100
Total	110	100.0	100.0	100.0

A amostra pertence ao sexo feminino em 83.6% e em 16.4% ao sexo masculino, pelo que é constituída, maioritariamente por professoras.

- **Estado civil**

Tabela 3 – Estado civil da amostra

	Frequência observada	Frequência relativa %	Freq. relativa válida %	Freq. acumulada %
Não resposta	1	0.9	0.9	0.9
Solteiro	9	8.2	8.2	9.1
Casado	94	85.5	85.5	94.5
Divorciado	4	3.6	3.6	98.2
Viúvo	2	1.8	1.8	100.0
Total	110	100.0	100.0	100.0

Relativamente ao estado civil da amostra bastantes professores são casados (85.5%), 8.2% dos professores são solteiros e os divorciados e viúvos apresentam a mesma percentagem pequena (3.6). Houve uma não resposta (0.9).

- **Local de residência**

Tabela 4 – Local de residência da amostra

	Frequência observada	Frequência relativa %	Freq. relativa válida %	Freq. acumulada %
Não resposta	2	1.8	1.8	1.8
Beja	93	84.5	84.5	86.4
Até 20 Km	9	8.2	8.2	94.5
21 - 50 Km	3	2.7	2.7	97.3
+ 50 Km	3	2.7	2.7	100.0
Total	110	100.0	100.0	100.0

Os professores da amostra residem predominantemente na cidade de Beja (84.5%) e num raio de 20 quilómetros (8.2%); 2.7% vive a mais de 21 quilómetros e igual percentagem reside a mais de 50 quilómetros; houve duas não resposta a considerar (1.8%).

- **Habilitações literárias**

Tabela 5 – Habilitações literárias da amostra

	Frequência observada	Frequência relativa %	Freq. relativa válida %	Freq. acumulada %
Bacharelato	20	18.2	18.2	18.2
Licenciatura	87	79.1	79.1	97.3
Mestrado	3	2.7	2.7	100.0
Total	110	100.0	100.0	100.0

As habilitações literárias da amostra localizam-se predominantemente ao nível da licenciatura; 79.1% dos professores têm licenciatura, 18.2% têm o bacharelato e só 2.7% possuem o mestrado.

- **Nível de ensino**

Tabela 6 – Nível de ensino da amostra

	Frequência observada	Frequência relativa %	Freq. relativa válida%	Freq. acumulada %
1º Ciclo	62	56.4	56.4	56.4
2º Ciclo	48	43.6	43.6	100.0
Total	110	100.0	100.0	100.0

A amostra é constituída especialmente por professores de 1ª Ciclo num valor de 56.4%; os professores de 2ª Ciclo constituem 43.6% da amostra.

- **Escola de origem**

Tabela 7 – Escola de origem da amostra

	Frequência observada	Frequência relativa %	Freq. relativa válida%	Freq. acumulada %
Nº1	6	5.5	5.5	5.5
Nº2	9	9.1	8.2	13.6
Nº3	3	2.7	2.7	16.4
Nº4	11	10.0	10.0	26.4
Nº5	11	10.0	10.0	36.4
Nº6	10	9.1	9.1	45.5
Nº7	8	7.3	7.3	52.7
Nº8	2	1.8	1.8	54.5
St. Maria	20	18.2	18.2	72.7
St. Maior	17	15.5	15.5	88.2
M. Beirão	13	11.8	11.8	100.0
Total	110	100.0	100.0	100.0

Ao nível do 1º Ciclo, as escolas que mais contribuíram para a composição da amostra foram as escolas nº 4 e nº5 com igual percentagem (10%); seguem-se-lhes as escolas nº 6 e nº2 (ambas com 9.1%); encontramos depois as escolas nº 7 e nº1 com 7.3% e 5.5%, respectivamente. As escolas nº 3 (2.7%) e a escola nº8 (1,8%) tiveram pouco significado, mas são escolas de pequena dimensão. Ao nível do 2º Ciclo, as escolas que mais contribuíram para a composição da amostra foram as escolas de Stª. Maria e de Santiago Maior, com 18.2% e 15.5% respectivamente; a escola Mário Beirão contribuiu com a menor percentagem, neste nível de ensino.

- **Tempo de serviço docente**

Tabela 8 – Tempo de serviço docente da amostra

	Frequência observada	Frequência relativa %	Freq. relativa válida%	Freq. acumulada %
até 5 anos	10	9.1	9,1	9,1
6-10 anos	5	4.5	4,5	13,6
11-15 anos	14	12.7	12,7	26,4
16-20 anos	21	19.1	19,1	45,5
21-25 anos	26	23.6	23,6	69,1
26-30 anos	21	19.1	19,1	88,2
+ 30 anos	13	11.8	11,8	100,0
Total	110	100.0	100,0	100,0

Os professores da amostra têm predominantemente (23.6%) entre 21 e 25 anos de serviço docente. Igual valor percentual (19.1%) apresentam os professores entre 16 e 20 anos de serviço e entre 26 e 30 anos de serviço. Os professores com menos de 16 anos de serviço representam 26.3% da amostra e os que se encontram em final de carreira representam 11.8%. Estes valores não nos surpreendem pois nos primeiros anos de serviço e devido às regras dos concursos, os professores jovens, geralmente têm colocação nas escolas menos convidativas.

- **Escolha da profissão**

Tabela 9 – Escolha da profissão pela amostra

	Frequência observada	Frequência relativa %	Freq. relativa válida%	Freq. acumulada %
1ª escolha	88	80.0	80.0	80.0
2ª escolha	22	20.0	20.0	100.0
Total	110	100.0	100.0	100.0

Relativamente à escolha da profissão, ela constituiu a primeira opção para 80% dos professores da amostra e constituiu segunda opção para 20% dos professores da amostra.

- **Desejo de continuar a ser professor**

Tabela 10 – Desejo de continuar a ser professor

	Frequência observada	Frequência relativa %	Freq. relativa válida %	Freq. acumulada %
Pouco desejo	9	8.2	8.2	8.2
Des. moderado	55	50.0	50.0	58.2
Muito desejo	46	41.8	41.8	100.0
Total	110	100.0	100.0	100.0

O desejo de continuar a ser professor é moderado em metade (50%) da amostra; 41.8% dos professores sentem muito desejo de continuar a exercer e 8.2% é que manifesta pouco desejo de continuar na profissão. Não nos surpreendem estes resultados pois 74.7% dos professores, encontram-se na segunda metade da carreira, são de meia-idade, mais de 41 anos, e preferem a segurança alcançada na docência a enfrentar novas profissões totalmente desconhecidas.

- **Momentos de mal-estar profissional**

Tabela 11 – Momentos de mal-estar profissional ao longo do ano lectivo

	Início do ano lectivo		A meio dos períodos		No fim dos períodos		No final do ano lectivo	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
0- Não resposta	1	0.9	1	0.9	1	0.9	1	0.9
1- Nada freq.	45	40.9	22	20.0	17	15.5	14	12.7
2- Pouco freq.	34	30.9	48	43.6	23	20.9	19	17.3
3- Frequente	18	16.4	32	29.1	35	31.8	22	20.0
4- Muito freq.	10	9.1	7	6.4	31	28.2	42	38.2
5-Muitíssimofreq	3	2.7	0	0	3	2.7	12	10.9
Total	110	100.0	110	100.00	110	100.0	110	100.0

Os momentos de mal-estar profissional são sentidos, ao longo do ano lectivo, de forma diferente. Pela leitura em diagonal da tabela concluímos que o mal-estar docente aumenta de frequência ao longo dos períodos e do ano lectivos, sendo mais intenso no fim do ano lectivo.

Observamos na tabela abaixo, a sùmula dos resultados para as variáveis de caracterização da amostra; as 3 primeiras colunas reflectem as medidas de tendência central, as 3 seguintes pertencem as medidas de dispersão e a assimetria caracteriza a forma da distribuição.

Tabela 12 – Valores das medidas de tendência central e de dispersão das variáveis de caracterização da amostra

	Media	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
Idade	4.07	4.00	4 41-45 anos	1.57	.47	6 (7categorias)	-.440
Sexo	1.84	2.00	2 feminino	.37	.14	1 (2categorias)	-1.844
Est. Civil	1.97	2.00	2 casado	.48	.23	4 (4categorias)	.431
Hab. Literárias	1.85	2.00	2 licenciatura	.43	.19	2 (3categorias)	-.827
Residência	1.20	1.00	1 Beja	.65	.42	4 (4categorias)	2.892
Niv. Ensino	1.44	1.00	1 1º ciclo	.50	.25	1 (2categorias)	.260
Escola	6.88	7.00	9 Stª Maria	3.15	9.94	10 (11categorias)	-.349
Tempo Serviço	4.48	5.00	5 21-25 anos	1.73	2.99	6 (7categorias)	-.474
Escolha Prof.	1.20	1.00	1 primária	.40	.16	1 (2categorias)	1.521
Desejo cont. prof.	2.34	2.00	2 moderado	.62	.39	2 (3categorias)	-.388
Mal-estar doc. Início ano	2.02	2.00	1 nada freq.	1.09	1.19	4 (5categorias)	.911
Mal-estar doc. Meio per.	2.20	2.00	2 pouco freq	.87	.75	4 (categorias)	.118
Mal-estar doc. Fim per.	2.79	3.00	3 frequente	1.13	1.27	5 (5categorias)	-.284
Mal-estar doc. Fim ano	3.15	3.00	4 muito freq.	1.25	1.57	5 (5categorias)	-.450

Para se poder fazer a leitura desta tabela é necessário ter-se conhecimento do processo de codificação das variáveis, indispensável à criação da base de dados. Assim, a informação incluída apresenta o valor que as medidas tomaram e permite a sua descodificação.

Em síntese, a amostra situa-se predominantemente no escalão etário 41-45 anos e é essencialmente feminina e casada, residindo principalmente na cidade de Beja. A origem da amostra está principalmente no 1º Ciclo localizada nas Escolas nº4 e nº5 da cidade e a Escola de 2º Ciclo mais representada é a de Santa Maria.

Os docentes têm habilitações literárias ao nível da licenciatura e o tempo de serviço predominante entre os 20 e 25 anos; é curioso verificar que os escalões de serviço imediatamente superior e inferior (16-20 e 26-30 anos) apresentam igual valor e também o facto da maior parte dos professores ter entre 16 e 30 anos de serviço, períodos que correspondem às fases de “serenidade” e “interesse ou desencanto” de Huberman (1989) e Gonçalves (1992) caracterizadas por serenidade, segurança, satisfação e renascimento profissional ou alguma ansiedade pela aposentação. Estes dados também justificam o facto de poucos docentes desejarem abandonar a profissão e o “muito desejo” se aproximar do “desejo moderado” de continuidade profissional; o facto da amostra ter escolhido esta profissão como primeira opção, também é importante. Quanto ao *stress*, a amostra não oferece surpresa pois os resultados de “momentos de *stress*” inserem-se perfeitamente nas conclusões de Esteve (1992), assumindo valores crescentes ao longo do ano lectivo, com maior incidência no seu final ou no final dos períodos.

7.2.2.- Análise descritiva das escalas do QIRCRIP

Continuamos a análise estatística do QIRCRIP focalizando a nossa atenção nas escalas que o constituem. De acordo com Hill e Hill, a análise descritiva «descreve, de forma sumária, alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas por uma amostra de dados» (2002:192). Consideraremos de novo as medidas referidas anteriormente (Capítulo 7, ponto 7.1: 176), para sintetizarmos a informação relativa às variáveis que constituem as escalas.

7.2.2.1- Análise descritiva da escala Motivação

A escala Motivação do QIRCRIP é constituída por cinco subescalas que tomaremos individualmente, recorrendo ao uso de tabelas para facilitar a análise.

Tabela 13 – Subescala da Motivação Inicial

Subescala Motivação Inicial (factores de influência na escolha profissional) da escala Motivação								n=110
Itens (Influência)*	Frequência Relativa %	Media	Mediana	Moda	Desvio- padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
3.1-Vocação para esta profissão.	1 – 6.4 2 – .9 3 – 25.5 4 – 36.4 5 – 30.9	3.85	4.00	4	1.077	1.159	4	-.988
3.2-Autonomia para gerir o meu trabalho.	1 – 2.7 2 – 12.7 3 – 17.3 4 – 50.9 5 – 16.4	3.65	4.00	4	.990	.980	4	-.758
3.3- Partilhar os conhecimentos que possuo.	1 – .9 2 – 8.2 3 – 10.0 4 – 57.3 5 – 23.6	3.95	4.00	4	.866	.749	4	-1.017
3.4- A possibilidade de relação com as crianças.	1 – 1.8 2 – .9 3 – 14.5 4 – 31.8 5 – 50.9	4.29	5	5	.881	.777	4	-1.346

A Reorganização Curricular e o seu Impacto na Motivação, no Bem-estar e nas Relações Interpessoais Formais nos Professores do 1º e 2º Ciclos nas Escolas de Beja

3.5-A possibilidade de relação com pessoas adultas (Famílias, colegas, parceiros, etc.)	1 - .9	3.53	4.00	4	.896	.802	4	-.239
	2 - 11.8							
	3 - 33.6							
	4 - 40.9							
	5 - 12.7							
3.6-Parecia uma boa profissão (salário, férias, poucas horas trabalho diário, etc)	1 - 20.9	2.57	3.00	3	1.096	1.201	4	.109
	2 - 23.6							
	3 - 36.4							
	4 - 15.5							
	5 - 3.6							

^a - Distribuição multimodal (valor mínimo)

*A influência traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1- Nenhuma influência; 2-Pouca influência; 3-Alguma influência; 4-Bastante influência; 5-Muita influência.

Da observação da tabela nº 13 podemos verificar que todos os inquiridos responderam (n=110). O factor “Vocação” teve bastante e muita importância na escolha profissional da amostra correspondendo a 67.3% das respostas; a “Autonomia para gerir o trabalho” influenciou bastante e muito os docentes na sua opção (67.3%). O factor “Partilha de conhecimento” influenciou apreciavelmente os professores na escolha profissional (80.9%) o mesmo acontecendo com a “Possibilidade de relação com crianças” (82.7%), contudo a “Possibilidade de relação com pessoas adultas” teve um peso muito menor na preferência pela carreira docente (53.6%). Os aspectos extrínsecos da profissão pouco influenciaram (44.5%) a amostra, mas influenciaram de alguma forma 36.4% dos professores em exercício e bastante ou muito 19.1% dos docentes, o que em nosso entender, é um valor algo elevado para uma profissão essencialmente relacional.

Podemos então dizer, que as razões que mais influenciaram a sua escolha profissional foram “A possibilidade de relação com crianças”, “A partilha de conhecimentos” e “A vocação” pois são os itens que apresentam médias e modas superiores. As razões extrínsecas, tais como o salário, as férias e o horário diário, foram as que menor influência tiveram, contudo, em nossa opinião, ainda demonstram ter um peso relativamente forte (média de 2.57 e moda 3).

Tabela 14 – Subescala do Empenho Profissional

Subescala Empenho Profissional da escala Motivação								n=110
Itens (Frequência)*	Frequência	Media	Mediana	Moda	Desvio- padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
	Relativa %							
4.1- Estou disponível para escutar os alunos sobre qualquer assunto.	1 - 0 2 - 0 3 - 6.4 4 - 44.5 5 - 49.1	4.43	4.00	5	.613	.375	2	-.570
4.2- Procuo resolver os problemas não escolares dos alunos.	1 - .9 2 - 8.2 3 - 30.9 4 - 50.9 5 - 9.1	3.59	4.00	4	.805	.648	4	-.517
4.3- Dialogo com os alunos sobre qualquer assunto.	1 - 0 2 - 0 3 - 12.7 4 - 43.6 5 - 43.6	4.31	4.00	4 ^a	.678	.472	2	-.489
4.4- Oriento os alunos para outras actividades relacionadas com os conteúdos a desenvolver fora da escola.	1 - 0 2 - 6.4 3 - 37.3 4 - 40.9 5 - 15.5	3.65	4.00	4	.818	.669	3	.001
4.5- Encontro tempo para realizar apoio pedagógico aos alunos.	1 - 0 2 - 4.5 3 - 35.5 4 - 44.5 5 - 15.5	3.71	4.00	4	.782	.612	3	-.021
4.6- Preocupo-me em pesquisar informação sobre os conteúdos.	1 - 0 2 - .9 3 - 7.3 4 - 61.8 5 - 30.0	4.21	4.00	4	.607	.369	3	-.385
4.7- Dinamizo actividades para a comunidade escolar.	1 - .9 2 - 10.9 3 - 34.5 4 - 44.5 5 - 9.1	3.50	4.00	4	.843	.711	4	-.327
4.8- Costumo participar nas actividades da comunidade escolar.	1 - .9 2 - 1.8 3 - 20.9 4 - 43.6 5 - 32.7	4.05	4.00	4	.833	.694	4	-.685
4.9- Estou disponível para integrar equipas de trabalho.	1 - 0 2 - 2.7 3 - 20.9 4 - 51.8 5 - 24.5	3.98	4.00	4	.754	.568	3	-.362

A Reorganização Curricular e o seu Impacto na Motivação, no Bem-estar e nas Relações Interpessoais Formais nos Professores do 1º e 2º Ciclos nas Escolas de Beja

4.10- Aproveito todas as oportunidades para me manter actualizado.	1 - 0	4.20	4.00	4	.618	.382	2	-.152
	2 - 0							
	3 - 10.9							
	4 - 58.2							
	5 - 30.9							
4.11- Estou presente em todas as reuniões de trabalho.	1 - 0	4.36	4.00	4	.646	.417	3	-.724
	2 - .9							
	3 - 6.4							
	4 - 48.2							
	5 - 44.5							
4.12- Mostro-me disponível para escutar os outros professores.	1 - 0	4.35	4.00	4	.642	.412	2	-.461
	2 - 0							
	3 - 9.1							
	4 - 47.3							
	5 - 43.6							

^a - Distribuição multimodal (valor mínimo)

*A frequência traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1- Nada frequente; 2-Pouco frequente; 3-Frequente 4-Muito frequente; 5-Muitíssimo frequente.

Do conjunto de itens relacionado com o Empenho Profissional verificamos que todos os professores estão disponíveis ou muito disponíveis para “escutar” e “dialogar” com os alunos sobre qualquer assunto. Relativamente à “resolução dos problemas não escolares dos alunos” e à “orientação para outras actividades relacionadas com os conteúdos a desenvolver fora da escola” verificamos que 90.9% e 93.7% dos professores o fazem centrando-se o maior valor em “muita frequência” (50.9% e 40.9% respectivamente), porém alguns docentes (17.2% e 6.4%) não têm essa preocupação. Sobre o “tempo para apoiar pedagogicamente os alunos” 60% dos professores fã-lo de forma muito frequente, 35.5 % algumas vezes mas 4.5% dos professores fã-lo poucas vezes.

Verificamos que a auto-formação, “pesquisa de informação sobre conteúdos” e “oportunidades de actualização” é desenvolvida pelos docentes com muita e muitíssima frequência (91.8% e 89.1%) e só um professor (.9%) pouco se preocupa em pesquisas sobre os conteúdos. No que respeita à “dinamização” e “participação de actividades com a comunidade escolar” uma percentagem semelhante (11.8% e 10.87%) fã-lo com nenhuma ou pouca

frequência; os dinamizadores frequentes (34.5%) representam uma percentagem superior aos participantes (20.9%) porém os professores são mais frequentemente assíduos e muito assíduos (76.3%) do que dinamizadores activos (53.6%). Cerca de 76.3% dos docentes apresentam frequentemente muita e muitíssima disponibilidade para “integrar equipas de trabalho”, 20.9% apresenta disponibilidade e 2.7% tem pouca disponibilidade. De um modo geral, os professores revelam muito e muitíssimo interesse em estar “presentes às reuniões” (48.2% e 44.5% respectivamente) e também têm muita e muitíssima disponibilidade (47.3% e 43.6%) para escutar os seus pares.

Observando as médias (mínima de 3.50 e máxima de 4.36) e as modas (4 e 5) destes itens apercebemo-nos que a nossa amostra apresenta mais frequentemente “disponibilidade para escutar os alunos e colegas”, “dialogar com as crianças” para “estar presente em reuniões” e para a auto informação/formação. De um modo não muito significativo, a disponibilidade dos docentes diminui perante actividades que requeiram a iniciativa pessoal em actividades com outros parceiros educativos tais como “integração em equipas de trabalho” e “dinamização de actividades para a comunidade escolar”; também se assiste a uma menor disponibilidade dos professores face aos alunos quando o processo ensino-aprendizagem se afasta das normas e locais tradicionalmente instituídos, como por exemplo “tempo para apoio pedagógico”, “orientações para actividades relacionadas com os conteúdos a desenvolver fora da escola” e “resolução de problemas não escolares”. Perante os resultados obtidos na subescala “Empenho Profissional” pensamos que os professores demonstram estar empenhados, preocupados com aspectos extraescolares dos seus alunos e receptivos a novas formas de trabalho nomeadamente a quebrar o seu isolamento junto do grupo profissional; igualmente se nota muita preocupação com as questões de formação e com o estabelecimento de relações

educativas abertas e participadas. Não obstante parece haver alguma renitência de em modificar certas práticas junto de alunos e parceiros externos à escola.

Tabela 15 – Subescala de Fontes de mal-estar docente

Subescala Fontes de mal-estar docente da escala Motivação								n=110	
Itens (Concordância)*	Frequência	Media	Mediana	Moda	Desvio- padrão	Variância	Range		Assimetria
	Relativa %						V.mx.- V.min		
5.1- Os novos métodos de ensino exigem muita aplicação do docente.	1 – 1.8 2 – 9.1 3 – 27.3 4 – 40.0 5 – 21.8	3.71	4.00	4	.971	.942	4	-.487	
5.2- As reuniões de trabalho são muito demoradas.	1 – 4.5 2 – 26.4 3 – 30.9 4 – 27.3 5 – 10.9	3.14	3.00	3	1.071	1.146	4	.043	
5.3- Passo muito tempo a realizar tarefas burocráticas não tenho disponibilidade para preparar as aulas e os materiais.	1 – 10.0 2 – 28.2 3 – 30.9 4 – 20.9 5 – 10.0	2.93	3.00	3	1.139	1.297	4	.145	
5.4- Com os trabalhos de grupo entre professores, dificilmente tenho tempo para fazer leituras gratificantes.	1 – 9.1 2 – 21.8 3 – 30.9 4 – 26.4 5 – 11.8	3.10	3.00	3	1.149	1.320	4	-.088	
5.5- A falta de motivação dos alunos para as actividades escolares é o meu principal problema.	1 – 7.3 2 – 23.6 3 – 29.1 4 – 29.1 5 – 10.9	3.13	3.00	3 ^a	1.118	1.250	4	-.095	
5.6- A indisciplina dos alunos constitui a maior dificuldade com que me deparo na prática docente.	1 – 37.3 2 – 29.1 3 – 14.5 4 – 18.2 5 – .9	2.16	2.00	1	1.146	1.312	4	.567	

^a - Distribuição multimodal (valor mínimo)

*A concordância traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1-Não concordo; 2-Concordo pouco; 3-Concordo; 4-Concordo bastante; 5-Concordo completamente.

Do conjunto de situações, por nós apresentado como possíveis fontes de mal-estar docente concluímos que os professores concordaram com cinco das seis sugestões. Verifica-se que a

amostra se distribui maioritariamente (entre 59.1% e 89.1%) nos níveis “Concordo”, “Concordo bastante” e “Concordo completamente” nos cinco primeiros itens.

A situação que obteve maior concordância como fonte de mal-estar docente, foi “a aplicação que os novos métodos de ensino exigem dos docentes” (89.1%), “a duração das reuniões de trabalho” e “a dificuldade em encontrar tempo para leituras gratificantes após os trabalhos de grupo” (ambas com 69.1%); “a falta de disponibilidade para preparar aulas e materiais em consequência do tempo gasto em tarefas burocráticas” representa 61.8% das respostas e “a falta de motivação dos alunos” como principal problema das actividades escolares representa 59.1% das opiniões.

“A indisciplina dos alunos como maior dificuldade da prática docente” surge como a menor fonte de mal-estar docente para os professores da amostra em que a ausência ou a fraca concordância representam 66.4% das respostas. É exactamente esta fonte de mal-estar que apresenta média e moda mais baixas (2.16 e 1 respectivamente); também a situação “a falta de disponibilidade para preparar aulas e materiais em consequência da realização de tarefas burocráticas” obteve média inferior a 3 (2.96) mas moda 3. As outras situações discriminadas como fontes de mal-estar docente revelam médias superiores a 3 e modas de 3 e 4.

Desta leitura podemos afirmar que os aspectos “novos métodos de ensino” e “as reuniões de trabalho” são os factores que foram identificados como principais fontes de mal-estar profissional.

Tabela 16 – Subescala de Exaustão Profissional

Subescala Exaustão Profissional da escala Motivação								n=110
Itens (Discordância)*	Frequência	Media	Mediana	Moda	Desvio- padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
	Relativa %							
6.1-O trabalho, actualmente, dificilmente me proporciona prazer.	1 – 10.0 2 – 11.8 3 – 12.7 4 – 47.3 5 – 18.2	3.52	4.00	4	1.210	1.463	4	-.804
6.2- Quando termino o meu trabalho, sinto-me muito cansado/a.	1 – 47.3 2 – 25.5 3 – 18.2 4 – 5.5 5 – 3.6	1.93	2.00	1	1.098	1.206	4	1.078
6.3- De manhã, na perspectiva de novo dia de trabalho, sinto-me angustiado/a.	1 – 51.8 2 – 17.3 3 – 16.4 4 – 11.8 5 – 2.7	1.96	1.00	1	1.188	1.412	4	.907
6.4- Relacionar-me com crianças e adultos, todo o dia e todos os dias, traduz-se num esforço.	1 – 24.5 2 – 24.5 3 – 22.7 4 – 24.5 5 – 3.6	2.58	3.00	1 ^a	1.207	1.457	4	.123
6.5- Sinto que estou a dedicar-me ao trabalho exageradamente.	1 – 51.8 2 – 20.0 3 – 11.8 4 – 14.5 5 – 1.8	1.95	1.00	1	1.180	1.391	4	.927
6.6- A minha profissão causa-me mal-estar físico.	1 – 39.1 2 – 27.3 3 – 10.9 4 – 20.9 5 – 1.8	2.19	2.00	1	1.215	1.477	4	.594
6.7- A minha profissão causa-me mal-estar emocional.	0** 1.8 1 – 11.8 2 – 25.5 3 – 38.2 4 – 20.9 5 – 1.8	2.70	3.00	3	1.045	1.093	5	-.301

**0 – não resposta ^a - Distribuição multimodal (valor mínimo)

*A discordância traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1-Discordo totalmente; 2-Discordo em parte; 3-Não discordo nem concordo; 4-Concordo em parte; 5-Concordo totalmente.

Na análise dos itens desta subescala decidimos não ter em conta o nível 3 de resposta porque o mesmo representa ausência de opinião, “Não discordo nem concordo”. Em quase todas as afirmações que incluímos para averiguar da “Exaustão Profissional” dos docentes, as respostas

apontam para uma discordância, total ou parcial, com as mesmas, cujos valores percentuais estão compreendidos entre 37.3 e 72.8, não considerando o nível 3 pelos motivos já referidos. Deste modo, a maioria dos professores revela que não “sente cansaço ao fim de um dia de trabalho” (72.8%), não “sente angústia de manhã na perspectiva de um novo dia de trabalho” (69.1%), não considera a “sua dedicação ao trabalho exagerada” (71.8%); relativamente ao “mal-estar físico” e ao “mal-estar emocional” que a profissão causa, 66.4% discorda com a primeira afirmação e 37.3% com a segunda, sobrepondo-se neste último caso, a ausência de opinião (38.2%) e dois casos não respondidos. A afirmação “relacionar-me com adultos e crianças, todo o dia e todos os dias, traduz-se num esforço” também revela a discordância (49%), total ou parcial, como opções mais assinaladas contudo a concordância, total ou parcial, assume valores mais representativos (28.1%). Estas tendências de discordância são contrariadas pelas respostas dadas ao primeiro item “O trabalho actualmente dificilmente me proporciona prazer” que apresenta concordância parcial de 47.3% e total de 18.2%.

Numa análise síntese sobre a “Exaustão Profissional” pode dizer-se que a nossa amostra não revela situações de exaustão profissional ou *burnout* porém desenvolve algum esforço para se relacionar com crianças e adultos regularmente (média de 2.58 e modas 1 verificadas nos níveis 1, 2 e 4) e que estes professores dificilmente sentem prazer com o seu trabalho sugerindo, talvez, um conjunto de rotinas estabelecido e envelhecido (média 3.52 e moda 4, superiores às apresentadas nos outros itens).

Tabela 17 – Subescala de Estratégias de *Coping*

Subescala Estratégias de <i>Coping</i> da escala Motivação								n=110
Itens (Frequência)*	Frequênc. Relativa %	Media	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn.	Assimetria
7.1- Procurar o auxílio dos colegas.	0** - 1.8 1 - 8.2 2 - 15.5 3 - 36.4 4 - 33.6 5 - 4.5	3,05	3,00	3	,952	,906	4	,038
7.2- Preparar as aulas com mais cuidado para evitar surpresas.	0** - 1.8 1 - 14.5 2 - 27.3 3 - 38.2 4 - 15.5 5 - 2.7	2,59	3,00	3	1,061	1,125	5	-.102
7.3- Simplificar a sua actividade profissional.	0** - 1.8 1 - 66.4 2 - 20.0 3 - 4.5 4 - 5.5 5 - 1.8	1,51	1,00	1	,965	,931	5	1,877
7.4- Faltar alguns dias para descansar.	0** - 1.8 1 - 32.7 2 - 41.8 3 - 18.2 4 - 3.6 5 - 1.8	1,95	2,00	2	,947	,896	5	,771
7.5- Ser menos tolerante para com os alunos.	0** - 1.8 1 - 50.9 2 - 29.1 3 - 12.7 4 - 4.5 5 - .9	1,70	1,00	1	,944	,891	5	1,104
7.6- Evitar os outros professores para não me serem requeridos novos trabalhos.	0** - 1.8 1 - 7.3 2 - 19.1 3 - 50.9 4 - 16.4 5 - 4.5	2,86	3,00	3	,991	,981	5	-.355
7.7- Entregar-se com maior vigor à actividade profissional.	0** - 1.8 1 - 4.5 2 - 20.0 3 - 45.5 4 - 20.0 5 - 8.2	3,02	3,00	3	1,040	1,082	5	-.236
7.8- Dedicar algum tempo para fazer o que mais lhe agrada.	1 - 3.6 2 - 19.1 3 - 47.3 4 - 23.6 5 - 6.4	3,10	3,00	3	,908	,825	4	,024

*A frequência traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1-Nada frequente; 2-Pouco frequente; 3-Frequente 4-Muito frequente; 5-Muitíssimo frequente. **0 - não resposta

Perante situações de mal-estar docente as reacções mais frequentemente utilizadas são “dedicar algum tempo para fazer o que mais lhe agrada” (87.3%), “entregar-se com maior vigor à actividade profissional” (77.3%), “evitar os outros professores para não lhe serem pedidos mais trabalhos” (73.7%)e, menos frequentemente, “procurar o auxílio de colegas” (56.4%). Verifica-se que 86.4% das respostas não “prepara as aulas com maior cuidado para evitar surpresas” ou fá-lo raramente (o que contraria de algum modo as respostas dadas ao item 7.7 em que 77.3% dizia “entregar-se com maior vigor à actividade profissional), 74.5% afirma não “simplificar a actividade profissional” ou fazê-lo pouco frequentemente e 80% refere que não é frequente ou é pouco frequente “faltar para descansar”. Em situações de mal-estar profissional, 71.8% dos respondentes assinalam ser “menos tolerantes para com os alunos” o que nos leva a pensar que há mais possibilidade de aparecimento de situações de conflito entre professor-aluno face ao maior “rigor” exigido.

Como conclusão verificamos que em situações de mal-estar as estratégias de *coping* que os professores desenvolvem mais frequentemente visam promover o seu bem-estar pessoal (fazer o que mais lhe agrada); igualmente, recorrem a estratégias de confronto (entregar-se à actividade com mais vigor) ou de apoio (auxílio dos colegas), mas também recorrem a estratégias de evitamento (evitar os outros professores para evitar a solicitação para novos trabalhos). Ainda há que referir que o facto de haver menos tolerância dos professores para com os alunos nos parece uma estratégia desadequada colocando em perigo a relação pedagógica entre os dois actores.

Tabela 18 – Escala da Motivação e suas subescalas

Escala da Motivação							n=110
Subescalas	Media	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
Motivação inicial	21.84	22.00	22 ^a	3.704	13.716	19	-.922
Empenho Profissional	48.35	49.00	48	4.730	22.375	27	-.519
Fontes de Mal-estar Docente	18.16	18.50	19	4.498	20.230	21	-.123
Exaustão profissional	19.21	19.00	18	4.912	24.130	31	-.055
Utilização de estratégias de coping	23.10	22.50	21	4.735	22.421	29	.152
Total da Escala Motivação	124.95	125.00	123	13.603	185.035	76	-.530

^a - Distribuição multimodal (valor mínimo)

Na tabela anterior, nas três primeiras colunas, podemos observar as medidas de tendência central e nas restantes, as medidas de dispersão que caracterizam as subescalas e a escala da Motivação. De acordo com os critérios anteriormente definidos (ver “Procedimentos complementares à construção do questionário” – Capítulo VI, p. 172) e face aos resultados obtidos, pode-se dizer a propósito dos professores que constituem a amostra que:

- a sua motivação inicial apresenta uma componente intrínseca média alta ($\Sigma \geq 18$ e < 22) devendo-se a escolha profissional também a alguns factores extrínsecos;
- são profissionais fortemente empenhados ($\Sigma \geq 48$);
- consideram os factores apresentados como médias fontes de mal-estar ($\Sigma \geq 18$ e < 24);
- revelam fraca exaustão profissional ($\Sigma > 21$ e < 28);
- recorrem pouco (quase medianamente), às estratégias de coping ($\Sigma < 24$).

7.2.2.2– Análise descritiva da escala Reorganização Curricular

A escala da Reorganização Curricular do QIRCRIP é constituída por três subescalas - Contextualização do Currículo, Diferenciação pedagógica e Avaliação, que analisaremos uma a uma, com recurso ao uso de tabelas para facilitar o processo.

Tabela 19 – Subescala Contextualização do Currículo

Subescala Contextualização do Currículo da escala R. Curricular								n=110
Itens (Frequência)*	Frequência	Media	Mediana	Moda	Desvio- padrão	Variância	Range V.mx.- V.min	Assimetria
	Relativa %							
8- Promovo contactos com outros agentes educativos ...	1 – 1.8 2 – 10.9 3 – 54.5 4 – 25.5 5 – 7.3	3.25	3.00	3	.818	.669	4	.112
9-Colaboro na recolha e tratamento de informação sobre a escola, o meio, a turma e os alunos	1 – 2.7 2 – 19.1 3 – 49.1 4 – 21.8 5 – 7.3	3.12	3.00	3	.896	.802	4	.154
10-Participo no processo de reflexão e decisão das políticas educativas.	1 – 9 2 – 10.0 3 – 34.5 4 – 36.4 5 – 18.2	3.61	4.00	4	.930	.864	4	-.186
11-Colaboro na elaboração dos documentos orientadores da política educativa.	0** – .9 1 – 0 2 – 6.4 3 – 41.8 4 – 38.2 5 – 12.7	3.58	4.00	3	.797	.635	3	.131
12-Utilizo a informação recolhida para a definição de metas educat., curricul. e diferenc. pedagógica	1 – 9 2 – 18.2 3 – 52.7 4 – 23.6 5 – 4.5	3.13	3.00	3	.791	.626	4	.221
13-Gostaria de fazer parte de equipas de trabalho.	1 – 30.0 2 – 28.2 3 – 24.5 4 – 12.7 5 – 4.5	2.34	2.00	1	1.167	1.363	4	.510
14-Apresento disponibilidade para integrar órgãos de gestão.	1 – 22.7 2 – 42.7 3 – 27.3 4 – 6.4 5 – .9	2.20	2.00	2	.896	.804	4	.448

A Reorganização Curricular e o seu Impacto na Motivação, no Bem-estar e nas Relações Interpessoais Formais nos Professores do 1º e 2º Ciclos nas Escolas de Beja

15-Sinto dificuldade em interpretar o Currículo Nacional	1 - .9	3.25	3.00	3	.815	.664	4	.036
	2 - 15.5							
	3 - 47.3							
	4 - 30.9							
	5 - 5.5							
16-Sinto que sou capaz de concretizar o Currículo Nacional articulando-o às realidades locais.	1 - 0	3.42	3.00	3	.871	.759	3	.087
	2 - 14.5							
	3 - 40.0							
	4 - 34.5							
	5 - 10.9							

*A frequência traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1-Nada frequente; 2-Pouco frequente; 3-Frequente 4-Muito frequente; 5-Muitíssimo frequente.

**0 - não resposta.

Nos aspectos considerados quanto à Contextualização do Currículo, a amostra situa-se especialmente nas hipóteses de resposta “frequente” e “muito frequente” na promoção de contactos com outros agentes educativos, na colaboração de recolha e tratamento de informação, na colaboração da elaboração de documentos de políticas educativas, na utilização da informação para definição de metas educativas, curriculares e de diferenciação pedagógica, na ausência de dificuldade de interpretação do Currículo Nacional e na capacidade de articulação do mesmo às realidades locais. Destes aspectos, destaca-se “pouca ou nenhuma frequência” na “colaboração de recolha e tratamento de informação sobre a escola, o meio, a turma e os alunos” (21.8%) bem como na “utilização da informação para definição de metas educativas, curriculares e de diferenciação pedagógica” (19,1%) o que nos leva a pensar que cerca de 20% dos professores descumram esses parâmetros da Contextualização do Currículo.

Os itens 13 e 14 apresentam médias e modas mais baixas e verificamos que os docentes da amostra não gostariam de fazer parte de equipas de trabalho (58.2%) e não apresenta disponibilidade para integrar órgãos de gestão (65.4%) o que contraria os princípios da Reorganização Curricular – trabalho cooperativo e corresponsabilização de todos os agentes educativos.

Tabela 20 – Subescala Diferenciação Pedagógica

Subescala Diferenciação Pedagógica da escala R. Curricular								n=110
Itens (Frequência)*	Frequência	Media	Mediana	Moda	Desvio- padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
	Relativa %							
17-Esforço-me para resolver os problemas dos alunos que extravasam as fronteiras escolares.	1 - 0 2 - 3.6 3 - 35.5 4 - 44.5 5 - 16.4	3.74	4.00	4	.774	.600	3	.014
18-Planifico atendendo às experiências, sentimentos e interesses dos alunos.	1 - 2.7 2 - 20.0 3 - 40.0 4 - 28.2 5 - 9.1	3.21	3.00	3	.959	.919	4	.012
19-Envolve todos os alunos na mesma actividade.	1 - .9 2 - 15.5 3 - 44.5 4 - 28.2 5 - 10.9	3.33	3.00	3	.900	.809	4	.148
20-Promovo exposições, projectos e trabalhos de parceria	1 - 0 2 - 6.4 3 - 40.0 4 - 33.6 5 - 20.0	3.67	4.00	3	.869	.754	3	.094
21-Costumo realizar trabalhos de pesquisa e de grupo, no quotidiano escolar.	1 - 3.6 2 - 26.4 3 - 37.3 4 - 27.3 5 - 5.5	3.05	3.00	3	.952	.906	4	.038
22-Recorro às T.I.C. para dinamizar as aulas.	1 - 0 2 - 4.5 3 - 59.1 4 - 25.5 5 - 10.9	3.43	3.00	3	.748	.559	3	.723
23-As actividades escolares desenvolvidas têm origem nos interesses individuais dos alunos.	1 - 0 2 - 4.5 3 - 40.0 4 - 44.5 5 - 10.9	3.62	4.00	4	.742	.550	3	.064
24-Os alunos desenvolvem um papel importante na definição das actividades e situações da sala ou escola.	1 - 1.8 2 - 13.6 3 - 45.5 4 - 30.0 5 - 9.1	3.31	3.00	3	.886	.784	4	-.007
25-Elaboro o P.C.T. com a colaboração de outros parceiros.	1 - 0 2 - .9 3 - 30.0 4 - 49.1 5 - 20.0	3.88	4.00	4	.726	.527	3	.038

A Reorganização Curricular e o seu Impacto na Motivação, no Bem-estar e nas Relações Interpessoais Formais nos Professores do 1º e 2º Ciclos nas Escolas de Beja

26-Os alunos contribuem para o funcionamento da sala.	1 - 8.2 2 - 28.2 3 - 40.0 4 - 20.0 5 - 3.6	2.83	3.00	3	.966	.933	4	.044
27-No desenv. da minha prática lectiva, os recursos existentes na escola são adequados e suficientes.	1 - 1.8 2 - 5.5 3 - 42.7 4 - 39.1 5 - 10.9	3.52	3.50	3	.832	.692	4	-.253
28-Construo materiais específicos e adequados.	1 - 1.8 2 - 17.3 3 - 43.6 4 - 30.9 5 - 6.4	3.23	3.00	3	.874	.764	4	-.043
29-Recorro a centros de recursos.	1 - 1.8 2 - 19.1 3 - 48.2 4 - 26.4 5 - 4.5	3.13	3.00	3	.836	.699	4	.043

*A frequência traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1-Nada frequente; 2-Pouco frequente; 3-Frequente 4-Muito frequente; 5-Muitíssimo frequente.

Na subescala da Diferenciação Pedagógica observamos que na sua prática profissional, os professores desenvolvem com maior frequência a elaboração do Projecto Curricular de Turma com outros parceiros, esforçam-se para resolver problemas extra-escolares dos alunos e promovem experiências, projectos e trabalhos de parceria com médias (3.88, 3.74 e 3.67) e modas (4,4 e 3) superiores e assinalaram com menor valor (média de 2.83 e moda 3) “ Os alunos contribuem para o funcionamento da sala”.

Deste conjunto de itens, pensamos que há algumas considerações a fazer. A primeira refere-se aos alunos; tendo em conta os valores médios, assiste-se a alguma preocupação dos docentes em focalizar o processo ensino-aprendizagem nos alunos (itens 18 e 23) porém parece que o mesmo não está a ser bem conduzido porque há alguns resultados díspares. Por um lado, há “o envolvimento dos alunos na mesma actividade” (média 3.33) e, por outro, “os alunos desenvolvem um papel importante na definição das actividades e situações da sala e da escola (média 3.31), o que contraria os resultados obtidos em “os alunos contribuem para o

funcionamento da sala” (média 2.83). A segunda consideração relaciona-se com a realização de trabalhos de pesquisa e de grupo (média de 3.05); cerca de 30% dos professores promove-os com “pouca ou nenhuma frequência” retirando aos seus alunos a possibilidade de desenvolvimento de competências de socialização e auto-informação, entre outras.

Tabela 21 – Subescala Avaliação

Subescala Avaliação da escala R. Curricular								n=110
Itens (Frequência)*	Frequência Relativa %	Media	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Variância	Range V.mx- V.mn	Assimetria
30- Analiso os principios e os critérios de avaliação com os alunos e encarregados de educação	1 – 2.7 2 – 18.2 3 – 45.5 4 – 30.0 5 – 3.6	3.14	3.00	3	.851	.724	4	-.175
31- Os resultados da avaliação têm em conta os pareceres dos alunos, pais ou outros parceiros.	1 – 0 2 – 3.6 3 – 35.5 4 – 41.8 5 – 19.1	3.76	4.00	4	.801	.641	3	.018
32- Valorizo a auto e hetero-avaliação participada.	1 – 5.5 2 – 19.1 3 – 36.4 4 – 30.9 5 – 8.2	3.17	3.00	3	1.012	1.25	4	-.193
33- Recorro a outros critérios de avaliação além dos instituídos.	1 – 1.8 2 – 3.6 3 – 43.6 4 – 35.5 5 – 15.5	3.59	4.00	3	.860	.739	4	-.155
34- Diversifico os registos referentes ao processo ensino-aprendizagem dos alunos.	1 – 5.5 2 – 23.6 3 – 40.0 4 – 23.6 5 – 7.3	3.04	3.00	3	.995	.989	4	.040
35- Penso que organizar e actualizar a documentação é um trabalho moroso e cansativo.	1 – 0 2 – 4.5 3 – 49.1 4 – 38.2 5 – 8.2	3.50	3.00	3	.714	.509	3	.309
36- Mantenho toda a documentação em dia, pronta para consulta.	1 – .9 2 – 5.5 3 – 31.8 4 – 48.2 5 – 13.6	3.68	4.00	4	.812	.659	4	-.399

*A frequência traduzida através de uma escala Tipo Likert deverá ser entendida da seguinte forma: 1-Nada frequente; 2-Pouco frequente; 3-Frequente 4-Muito frequente; 5-Muitíssimo frequente.

Sobre os itens destinados a medir comportamentos, atitudes e estratégias de “Avaliação” verificamos que os professores avaliam frequentemente tendo em atenção outros pareceres além dos seus e consideram outros critérios além dos instituídos (médias de 3.76 e 3.59 respectivamente) reflectindo-se na avaliação um espírito de partilha. Constata-se que a auto e hetero-avaliações são frequentemente valorizadas mas com menor amplitude e a partilha dos princípios e critérios de avaliação ainda o são menos. Relativamente ao aspecto formativo da avaliação (avaliação contínua e diferenciada) uma percentagem idêntica de cerca de 30% dos professores da amostra não a desenvolve com frequência. Outro aspecto refere-se à burocratização do papel do professor; com uma pequena excepção todos os professores mantêm a documentação em dia e pronta para consulta (média de 3.68) embora considerem que a organização e actualização da mesma é um trabalho moroso e cansativo (média de 3.50).

Tabela 22 – Escala da Reorganização Curricular e suas subescalas

Escala da Reorganização Curricular							n=110
Subescalas	Media	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
Contextualização do Currículo*	27.90	27.00	26	4.352	18.943	28	.224
Diferenciação Pedagógica	48.93	43.00	40 ^a	6.419	41.206	34	.398
Avaliação	23.88	24.00	22 ^a	3.763	14.160	18	.336
Total da Escala Reorganiz. Curricular	102.08	100.00	92 ^a	13.554	183.706	67	.453

* n=109 ^a - Distribuição multimodal (valor mínimo)

No que concerne à escala da Reorganização Curricular podemos dizer que os professores desenvolvem mediamente comportamentos, atitudes e estratégias de “Contextualização do Currículo” ($\Sigma \geq 27$ e < 34) e de “Avaliação” ($\Sigma \geq 21$ e < 26) e desenvolvem fortemente práticas de “Diferenciação Pedagógica” ($\Sigma \geq 48$). De acordo com os princípios da

Reorganização Curricular podemos concluir que esta não se traduz numa “dificuldade” intransponível havendo alguns aspectos que os professores ainda não interiorizaram totalmente, tais como, dedicar mais tempo às exigências profissionais, nomeadamente a integração em equipas de trabalho e órgãos de gestão, a atribuição de um papel mais activo ao aluno no seu processo ensino-aprendizagem e partilhar e tornar mais transparente o processo avaliativo junto dos principais interessados – alunos e encarregados de educação. Ainda podemos acrescentar que os pressupostos da reforma não foram adoptados por uma parte dos professores que compõem a amostra e que os procedimentos da Reorganização Curricular são desenvolvidos com uma frequência média e de forma pouco sistematizada.

7.2.2.3– Análise descritiva da escala Relações Interpessoais

A escala Relações Interpessoais do QIRCRIP é constituída por duas subescalas que passaremos a analisar de seguida.

Tabela 23– Subescala Cooperação

Subescala Cooperação da escala Relações Interpessoais								n=110
Itens (Concordância)*	Frequência	Media	Mediana	Moda	Desvio- padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
	Relativa %							
37- Disponibilizo-me para participar em qualquer actividade profissional.	1 – 0 2 – 0 3 – 25.5 4 – 56.4 5 – 18.2	3.93	4.00	4	.660	.435	2	.078
38- Interesse-me pelos outros, encorajo-os a exprimirem-se, ajudo-os no que posso, cedo material..	1 – 0 2 – 3.6 3 – 28.2 4 – 56.4 5 – 11.8	3.76	4.00	4	.703	.494	3	-.279
39- Preocupo-me em analisar a informação disponível.	1 – 0 2 – 0 3 – 31.8 4 – 44.5 5 – 23.6	3.92	4.00	4	.744	.553	2	.133

A Reorganização Curricular e o seu Impacto na Motivação, no Bem-estar e nas Relações Interpessoais Formais nos Professores do 1º e 2º Ciclos nas Escolas de Beja

40- Cumpro todas as tarefas que me são destinadas dentro do prazo.	1 - .9 2 - 1.8 3 - 33.6 4 - 54.5 5 - 9.1	3.69	4.00	4	.701	.491	4	-.466
41- Manifesto as minhas opiniões com clareza e oportunidade.	1 - 0 2 - 4.5 3 - 36.4 4 - 49.1 5 - 10.0	3.65	4.00	4	.724	.525	3	-.081
42- Estou muito atento qd os outros emitem opinião, p. tirar notas e questionar o que não percebi.	1 - 8.2 2 - 13.6 3 - 40.9 4 - 33.6 5 - 3.6	3.11	3.00	3	.971	.942	4	.529
43- Costumo olhar para os interlocutores analisando as expressões faciais, os gestos e a postura, durante as sessões de trabalho.	1 - 0 2 - 1.8 3 - 30.9 4 - 51.8 5 - 15.5	3.81	4.00	4	.710	.505	3	-.019
44- Sou receptivo às opiniões dos outros interlocutores.	1 - 0 2 - 3.6 3 - 52.7 4 - 40.9 5 - 2.7	3.43	3.00	3	.613	.375	3	.161
45- As minhas sugestões/opiniões, são bem aceites pelos outros.	1 - 0 2 - 3.6 3 - 21.8 4 - 53.6 5 - 20.9	3.92	4.00	4	.756	.571	3	-.382
46- Estou disponível para escutar outros professores.	1 - 18.2 2 - 36.4 3 - 25.5 4 - 17.3 5 - 2.7	2.50	2.00	2	1.064	1.133	4	.325
47- Tenho dificuldade em me colocar na "posição" do outro.	1 - 17.3 2 - 36.4 3 - 24.5 4 - 18.2 5 - 3.6	2.55	2.00	2	1.089	1.186	4	.337
48- No decurso das sessões, faço rabiscos/ desenhos no papel.	1 - 23.6 2 - 46.4 3 - 19.1 4 - 10.9 5 - 0	2.17	2.00	2	.917	.841	3	.519
49- Converso com o vizinho do lado, nas reuniões.	1 - .9 2 - 4.5 3 - 26.4 4 - 49.1 5 - 19.1	3.81	4.00	4	.829	.688	4	-.512
50- Gosto de ser franca e de clarificar as situações.	1 - 0 2 - 3.6 3 - 40.9 4 - 44.5 5 - 10.9	3.63	4.00	4	.728	.530	3	.127
51- Espero que os outros também desenvolvam comportamentos assertivos.	1 - 0 2 - 0 3 - 25.5 4 - 49.1 5 - 25.5	4.00	4.00	4	.717	.514	2	.000

*A concordância traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1-Discordo totalmente; 2-Discordo em parte; 3-Não discordo nem concordo; 4-Concordo em parte; 5-Concordo totalmente.

Observamos, na tabela da subescala “Cooperação,” que todas as respostas traduzem 100% de concordância, parcial ou total, quanto às expectativas de desenvolvimento de atitudes assertivas por parte de terceiros não tendo sido assinaladas respostas de discordância. Outro item que mereceu igualmente 100% de concordância é o que se refere à disponibilidade para qualquer actividade profissional, contudo as respostas dadas agora pela amostra contrariam as dadas aos itens 13 e 14 da subescala da Contextualização Curricular. Também mereceram elevada concordância os itens “Preocupo-me em analisar a informação disponível” (100%), “As minhas sugestões/opiniões são bem aceites” (96.4%) e “Costumo olhar para os outros interlocutores...” (98.2%). São algo estranhas as respostas dadas às questões “Converso com o vizinho do lado nas reuniões” com 94.6%, as opções de resposta aos itens 42 (atenção dispensada quando os outros emitem opiniões), 46, 47 e 48 (disponibilidade para escutar outros professores, dificuldade em colocar-se na posição do outro e fazer rabiscos durante as sessões) em que a discordância, total ou parcial, ascende a mais de 50% das respostas e no último é de 70%. Para os itens desta subescala as médias oscilam entre 2.50 e 3.95 e as modas são 2 em três itens, 3 para dois itens e as restantes são 4. Assim, podemos deduzir que a nossa amostra concorda com os comportamentos, atitudes e estratégias que apresentámos e, como as respostas foram baseadas na experiência profissional de cada um, a amostra revela preocupar-se em desenvolver práticas de cooperação entre professores. Porém é perceptível alguma dificuldade no que respeita ao desenvolvimento da assertividade através de algumas atitudes de menor respeito para com os outros (itens 48 e 49), de corte na comunicação (item 46) e de “avaliação” justa dos outros (item 47), atitudes estas que podem fazer perigar a comunicação entre os agentes e prejudicar a assertividade e a cooperação.

Tabela nº 24 - Subescala Responsabilização

Subescala Responsabilização da escala Relações Interpessoais								n=110
Itens (Concordância)*	Frequência	Media	Mediana	Moda	Desvio- padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
	Relativa %							
52- Faço questão em estar presente em todas as reuniões e actividades.	1 - .9 2 - 3.6 3 - 30.0 4 - 51.8 5 - 13.6	3.74	4.00	4	.774	.600	4	-.469
53- Colaboro activamente nos processos colectivos.	1 - 5.5 2 - 22.7 3 - 38.2 4 - 27.3 5 - 6.4	3.06	3.00	3	.989	.978	4	-.071
54- Às vezes, é melhor calar-me e esperar outra ocasião para me manifestar.	1 - .9 2 - 11.8 3 - 36.4 4 - 41.8 5 - 9.1	3.46	4.00	4	.853	.728	4	-.246
55- Não gosto de tomar decisões apressadas e por isso procuro aconselhar-me.	1 - 12.7 2 - 32.7 3 - 37.3 4 - 11.8 5 - 5.5	2.65	3.00	3	1.028	1.057	4	.348
56- Prefiro contornar situações difíceis omitindo a minha opinião.	1 - 27.3 2 - 50.0 3 - 17.3 4 - 5.5 5 - 0	2.01	2.00	2	.818	.670	3	.597
57- Prefiro fazer as coisas só porque, habitualmente, as minhas opiniões não são tidas em conta.	1 - 19.1 2 - 39.1 3 - 25.5 4 - 13.6 5 - 2.7	2.42	2.00	2	1.035	1.071	4	.451
58- Prefiro fazer as coisas sozinho porque poupo tempo.	1 - 12.7 2 - 32.7 3 - 37.3 4 - 11.8 5 - 5.5	2.65	3.00	3	1.028	1.057	4	.348

*A concordância traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1-Discordo totalmente; 2-Discordo em parte; 3-Não discordo nem concordo; 4-Concordo em parte; 5-Concordo totalmente.

Nesta última subescala do QIRCRIP pretendia-se ajuizar sobre a “Responsabilização” da amostra, a qual depende em grande parte dos aspectos focados na subescala anterior. Constatamos que quase todos os professores (95.5%) fazem questão em estar presentes em

todas as reuniões e actividades e 71.8% dos docentes colabora activamente nos processos colectivos; assiste-se a uma discordância total e parcial (77.3%) na omissão de opinião para contornar situações difíceis, porém 54.6% prefere aconselhar-se do que decidir apressadamente e 87.3% prefere “calar-se e manifestar-se noutra ocasião”, revelando algum cuidado na tomada de decisão e na emissão de opiniões.

No que respeita ao trabalho individual e colaborativo depreende-se que o primeiro é mais valorizado porque é mais rápido (54.6% concorda parcial ou totalmente) e não como processo de evitamento ou de fuga face aos outros, pois 58.2% dos professores discorda, parcial ou totalmente, com o item.

Tabela 25– Escala das Relações Interpessoais e suas subescalas

Escala das Relações Interpessoais							n=110
Subescalas	Media	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
Cooperação	51.86	52.00	50 ^a	4.352	6.117	33	-.335
Responsabilização	29.40	30.50	31	5.939	35.270	24	-.413
Total da Escala Relações Interpessoais	72.95	73.00	72 ^a	7.916	62.668	42	-.207

* n=109 ^a - Distribuição multimodal (valor mínimo)

Consultando a tabela anterior respeitante à escala das Relações Interpessoais verificamos que a subescala “Cooperação” obteve uma média de 51,86 e a subescala “Responsabilização” uma média de 29.40. De acordo com os critérios definidos, os valores apontam que os professores de 1º e 2º Ciclos inquiridos são cooperantes médios ($\Sigma \geq 45$ e < 54) e fortemente responsáveis ($\Sigma \geq 22$). Deste modo os docentes da amostra desenvolvem mediamente comportamentos, atitudes e estratégias que conduzem a Relações Interpessoais Formais satisfatórias e

harmoniosas que apresentam, às vezes, momentos de discordância e possível conflito que os agentes se preocupam em superar.

7.2.3– Análise descritiva das escalas do IPA VIB/M-ED

O “Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/mal-estar Docente” de Jesus (1994) é constituído por um número alargado de itens agrupados em diversas subescalas das quais decidimos retirar três para passar junto da nossa amostra. De seguida vamos analisar descritivamente os dados recolhidos para as subescalas “Exaustão Profissional”, “Estratégias de *Coping*” e “Motivação Inicial”.

Tabela nº 26- Subescala Exaustão Profissional do IPA VIB/M-ED

Subescala Exaustão Profissional IPA VIB/M-ED								n=110
Itens (Discordância)*	Frequência	Media	Mediana	Moda	Desvio- padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
	Relativa %							
1. Eu sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho	1 – 15.5 2 – 10.9 3 – 19.1 4 – 7.3 5 – 35.5 6 – 8.2 7 – 3.6	3.75	4.00	5	1.730	2.994	6	-.207
2. Eu sinto-me esgotado/a ao fim de um dia de trabalho	1 – 9.1 2 – 9.1 3 – 19.1 4 – 6.4 5 – 36.4 6 – 16.4 7 – 3.6	4.15	5.00	5	1.649	2.719	6	-.452
3. Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho de aguentar outro dia de trabalho	1 – 19.1 2 – 19.1 3 – 20.0 4 – 20.0 5 – 15.5 6 – 3.6 7 – 2.7	3.15	3.00	3 ^a	1.592	2.536	6	.325
4. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim	1 – 30.0 2 – 30.0 3 – 19.1 4 – 9.1 5 – 8.2 6 – 2.7 7 – 9	2.47	2.00	1 ^a	1.432	2.050	6	.954

A Reorganização Curricular e o seu Impacto na Motivação, no Bem-estar e nas Relações Interpessoais Formais nos Professores do 1º e 2º Ciclos nas Escolas de Beja

5. Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho	1 - 33.6 2 - 27.3 3 - 16.4 4 - 10.0 5 - 9.1 6 - 3.6 7 - 0	2.45	2.00	1	1.456	2.121	5	.836
6. Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	1 - 11.8 2 - 16.4 3 - 17.3 4 - 18.2 5 - 22.7 6 - 8.2 7 - 5.5	3.70	4.00	5	1.695	2.872	6	.057
7. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito <i>stres</i> .	1 - 29.1 2 - 24.5 3 - 16.4 4 - 14.5 5 - 10.0 6 - 2.7 7 - 2.7	2.71	2.00	1	1.605	2.575	6	.773
8. Eu sinto que estou no fim dos meus recursos	1 - 40.9 2 - 16.4 3 - 13.6 4 - 10.0 5 - 15.5 6 - 2.7 7 - .9	2.55	2.00	1	1.651	2.727	6	.684

*A discordância traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1-Discordo totalmente; 2-Discordo bastante; 3-Discordo um pouco; 4-Não discordo nem concordo; 5-Concordo moderadamente; 6- Concordo bastante; 7-Concordo totalmente.

^a - Distribuição multimodal (valor mínimo)

A quarta possibilidade de resposta revela indecisão ou ausência de opinião face aos itens e os valores situam-se entre 10% e 2% das repostas, assumindo valores mais elevados nos itens 3, 6 e 7. Nos dois primeiros itens verificamos que 47.2% da amostra sente-se “emocionalmente esgotado por causa do trabalho” e 56.4% sente-se “esgotado ao fim de um dia de trabalho”; é curioso a concordância total (sétima alternativa de resposta) nos dois itens apresentar valores iguais (3.6%) e no primeiro item (esgotamento emocional) os resultados obtidos na discordância e na concordância se encontrarem muito próximos (45.5% e 47.2%).

Nos restantes itens, os docentes optaram especialmente pela discordância e podemos concluir que a maior parte dos professores (entre 45.5% e 80.9% no sexto e no último itens) não sente que esteja a trabalhar em excesso, não sente fadiga ao acordar face a um novo dia de trabalho,

não sente mal-estar por causa do trabalho e não fica *stressado* por trabalhar directamente com pessoas porque isso não constitui um esforço pessoal e, também, não se sente no fim dos seus recursos. Assim, a amostra demonstra sentir algum cansaço provocado pela profissão sem revelar situações de exaustão profissional profunda.

Tabela nº 27 - Subescala Estratégias de *Coping* IPA-VIB/M-ED

Subescala Estratégias de <i>Coping</i> IPA-VIB/M-ED								n=109
Itens (Frequência)*	Frequência	Media	Mediana	Moda	Desvio- padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
	Relativa %							
9. Tentar ser muito organizado/a para poder gerir as situações.	0** - .9 1 - 0 2 - 2.7 3 - 26.4 4 - 47.3 5 - 22.7	3.87	4.00	4	.858	.736	5	-.905
10. Falar com outras pessoas envolvidas.	0 - .9 1 - .9 2 - 2.7 3 - 30.9 4 - 44.5 5 - 20.0	3.77	4.00	4	.895	.801	5	-.862
11. Colocar atenção redobrada no planeamento e horário, para não cometer erros.	0 - .9 1 - .9 2 - 3.6 3 - 30.0 4 - 48.2 5 - 16.4	3.73	4.00	4	.877	.769	5	-.931
12. Tentar pensar em mim como um/a vencedor/a, como alguém que chega sempre de cabeça erguida.	0 - .9 1 - 7.3 2 - 24.5 3 - 36.4 4 - 26.4 5 - 4.5	2.94	3.00	3	1.034	1.069	5	-.226
13. Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente.	0 - .9 1 - 2.7 2 - 14.5 3 - 48.2 4 - 26.4 5 - 7.3	3.18	3.00	3	.930	.866	5	-.303
14. Dizer a mim próprio/a que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira.	0 - .9 1 - 4.5 2 - 22.7 3 - 40.0 4 - 29.1 5 - 2.7	3.00	3.00	3	.948	.899	5	-.395
15. Fazer relaxamento.	0 - .9 1 - 11.8 2 - 28.2 3 - 30.9 4 - 20.9 5 - 7.3	2.81	3.00	3	1.145	1.312	5	.048

A Reorganização Curricular e o seu Impacto na Motivação, no Bem-estar e nas Relações Interpessoais Formais nos Professores do 1º e 2º Ciclos nas Escolas de Beja

*A frequência traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1-Quase nunca; 2-Poucas vezes; 3- Algumas vezes; 4-Muitas vezes; 5-Quase sempre. **0 – não resposta

Para fazer frente ao *stress* profissional, mais de 90% dos docentes situaram as suas respostas nas opções 3, 4 e 5 (algumas vezes, muitas vezes e quase sempre) preferindo estratégias de *coping* relacionadas com uma melhor organização pessoal e profissional (itens 9 e 11) e com a partilha com outras pessoas envolvidas (item 10); a possibilidade de trabalhar mais depressa e eficazmente foi assinalada por 48.2% da amostra na opção “algumas vezes”, por 26.4% em “muitas vezes” e por 7.3% em “quase sempre”. Trabalhar as coisas à sua maneira e ver-se como vencedor foram outras estratégias, de natureza comportamental e psicológica, menos assinaladas pelos docentes e a menos desenvolvida pelos professores é fazer relaxamento. As médias e as modas dos itens desta subescla confirmam a maior utilização de estratégias de confronto pela amostra, em detrimento das de escape e de gestão de sintomas.

Tabela nº 28 - Subescala Motivação Inicial do IPAVID/M-ED

Subescala Motivação Inicial do IPAVID/M-ED								n=110
Itens (Influência)*	Frequência Relativa %	Media	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Variância	Range V.mx.- V.min	Assimetria
16. Sentir-me vocacionado/a para ser professor/a	1 - 1.8 2 - .9 3 - 20.0 4 - 38.2 5 - 39.1	4.12	4.00	5	.885	.784	4	-.962
17. A falta de outras alternativas profissionais	1 - 43.6 2 - 23.6 3 - 25.5 4 - 3.6 5 - 2.7	2.05	2.00	1	1.353	1.832	4	2.975
18. Gostar de ensinar os conhecimentos que possui.	1 - 0 2 - 1.8 3 - 17.3 4 - 57.3 5 - 23.6	4.03	4.00	4	.697	.485	3	-.368
19. Gostar de me relacionar com jovens.	1 - 0 2 - 0 3 - 14.5 4 - 47.3 5 - 38.2	4.24	4.00	4	.609	.476	3	-.348
20. Contribuir para o desenvolvimento dos jovens.	1 - 0 2 - 1.8 3 - 9.1 4 - 45.5 5 - 43.6	4.31	4.00	4	.714	.509	3	-.841

*A influência traduzida através de uma escala Tipo *Likert* deverá ser entendida da seguinte forma: 1-Nenhuma; 2-Pouca; 3- Alguma; 4-Bastante; 5-Muita.

“Contribuir para o desenvolvimento dos jovens” e “Gostar de se relacionar com jovens” foram os motivos que maior influência (Bastante e Muita) tiveram na amostra para a escolha da profissão, com valores de 85.5% e 89.1%. A vocação e o gosto de partilhar/ensinar os conhecimentos possuídos foram os motivos marcados em terceiro e quarto lugares por grande parte da mostra (77.3% e 80.9%), os quais exerceram muita e bastante influência. “A falta de outras alternativas profissionais” exerceu alguma influência em 25% dos professores e bastante e muita em 6.3%. Assim, podemos concluir que a amostra foi bastante e muito influenciada na escolha profissional por razões de natureza intrínseca, tais como a vocação, a perspectiva relacional e de partilha (médias superiores a 4 e modas 4 e 5).

Tabela nº 29 - Escala da Motivação IPAVIB/M-ED

Escala da Motivação IPAVIB/M-ED							n=110
Subescalas	Media	Mediana	Moda	Desvio-padrão	Variância	Range V.mx.- V.mn	Assimetria
Exaustão Profissional	24.94	24.00	23 ^a	10.034	100.684	48	.268
Estratégias de <i>Coping</i> *	23.30	23	22	4.536	20.579	34	-.854
Motivação Inicial	18.75	19.00	18 ^a	2.398	5.751	17	.985
Total da Escala da Motivação IPAVIB/M-ED	66.98	67.00	59 ^a	11.458	131.284	65	.198

* n=109 ^a - Distribuição multimodal (valor mínimo)

Relativamente às subescalas de Jesus (1994), a amostra obteve média de 24.94 em “Exaustão Profissional”, média de 23.30 em “Estratégias de *Coping*” e média de 18.75 em “Motivação Inicial” que nos permite dizer que a amostra não revela sintomas de exaustão profissional,

recorre algumas vezes a estratégias de *coping* e apresenta uma motivação inicial elevada tendo escolhido a docência fortemente influenciada por questões intrínsecas.

As médias agora obtidas junto de uma amostra de professores de 1º e 2º Ciclos das escolas de Beja, apresentam algumas divergências às medias obtidas pelo autor do IPAVID/M-ED. Na subescala “Estratégias de *Coping* ”, a média obtida por Jesus e Cruz, em 1994 foi de 23.568 verificando-se uma diferença ligeira de 0.268; na subescala “Motivação Inicial”, a média obtida por Jesus, em 1994, foi 26.757, dando lugar a uma diferença mais significativa de 8.007, logo a motivação inicial destes professores é bastante menor que a dos professores estudados naquela data. Relativamente à subescala “Exaustão Profissional” não é possível comparar resultados, uma vez que utilizámos uma só subescala do IPAVID/M-ED e os resultados apresentados em 1996, por Jesus, referiram-se a duas subescalas.

7.2.4–Comparação entre as subescalas do QIRCRIP e do IPAVID/M-ED

A tabela seguinte procura clarificar os resultados obtidos nas subescalas “Exaustão Profissional”, “Estratégias de *Coping* ” e “Motivação Inicial” dos dois questionários.

Tabela nº 30 – Comparação entre as subescalas do QIRCRIP e do IPAVID/M-ED

Comparação entre as subescalas do QIRCRIP e do IPAVID/M-ED				
Sub-escalas	QIRCRIP		IPAVID/M-ED	
	Nº de itens	Médias	Nº de itens	Médias
Exaustão Profissional	7	19.21	8	24.94
Estratégias de <i> coping </i>	8	23.10	7	23.30
Motivação Inicial	6	21.84	5	18.75

A comparação das médias entre as três subescalas em análise e obtidas nos dois documentos parece-nos sofrer algum “enviesamento” já que o número de itens não é igual e os níveis de resposta das escalas de *Likert* variaram na subescala “Exaustão Profissional” (QIRCRIP 5 e IPAVID/M-ED 7 níveis). Por estes motivos preferimos fazer uma comparação qualitativa.

Verificamos que a amostra em estudo revela exaustão profissional média em ambos os casos; quanto às estratégias de *coping*, nos dois documentos evidencia-se uma frequência média de utilização dessas estratégias de lidaçãõ com o *stress*; a influência de factores intrínsecos na motivação inicial destes docentes, no QIRCRIP assume valores médios altos, enquanto que, no IPAVID/M-ED adopta valores de bastante influência. Apesar desta pequena divergência, pensamos poder afirmar que as respostas dadas são consonantes nos dois documentos porque nas primeiras subescalas os resultados são idênticos e na terceira os valores crescem indicando um sentido comum.

7.3 - Fiabilidade do questionário

No seguimento dos procedimentos estatísticos, avaliámos a consistência interna do QIRCRIP. Durante o processo de construção do questionário referimos que o mesmo deveria respeitar os princípios da fiabilidade, o que nos permitiria a sua utilização com a certeza de que mediamos realmente o que pretendíamos. A fiabilidade do questionário pode-se questionar em termos externos (ao longo do tempo) ou internos; assim, a fiabilidade interna visa saber se cada escala está a medir uma única ideia e se os itens que constituem a escala têm consistência interna. Para avaliar a consistência do questionário determinámos o *alfa de Cronback* que «traduz essencialmente a média de todos os coeficientes de bipartição possíveis» (Bryman e Cramer,

1992: 92); a bipartição consiste na divisão de itens de uma escala em dois grupos e na relação que se estabelece entre os valores dos sujeitos de cada parte. Andrade e Freire explicam-nos que os coeficientes que calculam a consistência interna, avaliam «em que grau a variância geral dos resultados na prova se associa ao somatório da variância item a item» (2000: 158). O valor do coeficiente de fidelidade oscila entre 0 (zero) e 1 (um) e quanto maior for, melhor expressa a fidelidade, o que acontece «quando a variância específica de cada item for mínima e for grande a variância dos *scores* finais» (Almeida e Freire, 2000: 158); aceitam-se como fiáveis, os valores maiores ou iguais a 0,8 ($\geq 0,8$). Bryman e Cramer (1992) aconselham a determinação do *alfa de Cronback*, (*alpha*), para cada uma das escalas e não só para o total das escalas; seguimos este conselho.

Tabela 31- Valor de *alpha* e sua distribuição pelas escalas

Escalas	n (nº casos)	Nº variáveis (itens)	<i>alpha</i>
Motivação	109	40	.82 (.8229)
Reorg. Curricular	109	29	.89 (.8935)
Rel. Interpessoais	110	22	.85 (.8487)
Total das escalas	108	114	.91 (.9141)

Como podemos observar na tabela, os valores de *alpha* das três escalas que constituem o QIRCRIP são todos superiores a .8 e o valor de *alpha* no total do questionário é superior a .9 pelo que obtivemos bons resultados e podemos afirmar que o questionário por nós elaborado, possui boa consistência interna.

7.4. – Aplicação do teste *t* de *student* e da ANOVA

Aplicámos o teste *t* de *student* ao QIRCRIP e às escalas do IPAVID/M-ED (Jesus, 1998). Este teste é um teste paramétrico cuja utilização «pressupõe que se assume que se conhecem certas características da população de onde a amostra foi tirada» (Bryman e Cramer, 1992:150). Relativamente ao QIRCRIP, quisemos saber se as variáveis dependentes Motivação, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais Formais seriam influenciadas por outras variáveis inerentes à amostra; considerámos o nível de ensino, o sexo e o tempo de serviço variáveis independentes que fariam variar as três primeiras. O “Sexo” parece-nos importante porque, como sabemos, a classe docente é tradicionalmente e maioritariamente feminina e porque os estudos têm demonstrados que os homens são menos sensíveis ao *stress*. A variável “Tempo de Serviço” é fundamental pois os professores mais velhos na profissão, à partida, serão menos receptivos às alterações educativas e à mudança de hábitos profissionais que os professores mais novos com menos tempo de serviço. Por fim, o “Nível de Ensino” também é muito pertinente porque a prática de monodocência no 1º Ciclo coaduna-se melhor com a polivalência de funções do professor actual e com a prática reflexiva por um lado, e com o novo desenho curricular e a racionalização das cargas horárias, por outro. O teste *t* permite-nos investigar sobre estes aspectos a partir das médias obtidas em cada uma das variáveis e dos pressupostos assumidos. Deste modo, as nossas preocupações levam-nos a investigar se:

- o valor médio das variáveis Motivação, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais Formais alcançado pelos professores de 1º Ciclo é significativamente diferente do valor atingido pelos professores de 2º Ciclo.

- o valor médio das variáveis Motivação, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais obtido pelos docentes com mais tempo de serviço é significativamente diferente do valor atingido pelos docentes com menos tempo de serviço.
- o valor médio das variáveis Motivação, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais verificado nos resultados dos professores da amostra é significativamente diferente do valor atingido pelas professoras.

Assim, o teste *t* serve para averiguar se existem diferenças estatísticas significativas no que respeita às médias das variáveis em causa. Bryman e Cramer (1992) diz a propósito deste teste que ele permite determinar se a medida de uma amostra é semelhante à da outra. A aplicação do teste *t* tendo em conta a variável sexo deu os resultados constantes nas tabelas seguintes:

Tabela 32 – Aplicação do teste *t* à variável Sexo

	Sexo	n (n=110)	Média	Significância Teste <i>t</i>
Motivação	MASC.	18	130.56	.568
	FEM.	92	132.62	
Reorganização Curricular	MASC.	18	93.17	.020
	FEM.	91	100.90	
Relações Interpessoais	MASC.	18	70.39	.113
	FEM.	92	73.73	

Pela leitura da tabela verificamos que existem diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino no que respeita à variável Reorganização Curricular, contudo as diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino não existem relativamente às outras variáveis, Motivação e Relações Interpessoais, pois estas significâncias são superiores a .050.

Tabela 33 – Aplicação do teste *t* à variável Nível de Ensino

	Nível de ensino	n (n=110)	Média	Signific. Teste <i>t</i>
Motivação	1º Ciclo	62	131.79	.945
	2º Ciclo	48	132.92	
Reorganização Curricular	1º Ciclo	61	100.98	.381
	2º Ciclo	48	97.90	
Relações Interpessoais	1º Ciclo	62	72.90	.201
	2º Ciclo	48	73.54	

A aplicação do teste *t* à variável nível de ensino revelou não haver diferenças estatisticamente significativas entre o 1º Ciclo e o 2º Ciclo e as variáveis em causa: Motivação, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais, pois a significância é superior a .050 .

Tabela 34 – Aplicação da ANOVA à variável Tempo de Serviço

	Tempo de serviço	n (n=110)	Significância
Motivação	1. Até 5 anos	10	.297
	2. 6-10 anos	5	
	3. 11-15 anos	14	
	4. 16-20 anos	20	
	5. 21-25 anos	26	
	6. 26 -30 anos	21	
	7. + 30 anos	13	
Reorganização Curricular	1. Até 5 anos	10	.071
	2. 6-10 anos	5	
	3. 11-15 anos	14	
	4. 16-20 anos	20	
	5. 21-25 anos	26	
	6. 26-30 anos	21	
	7. + 30 anos	13	
Relações Interpessoais	1. Até 5 anos	10	.500
	2. 6-10 anos	5	
	3. 11-15 anos	14	
	4. 16-20 anos	20	
	5. 21-25 anos	26	
	6. 26-30 anos	21	
	7. + 30 anos	13	

Como «o teste *t* só lida com duas amostras...» (Hill e Hill, 2002: 197), o que sucedia com as variáveis Sexo e Nível de Ensino que assumiam dois valores, no caso da variável Tempo de Serviço foi necessário recorrer a outro teste, ANOVA (Análise de Variância Univariada) uma vez que a variável assume sete categorias; o ANOVA é como que uma extensão do teste *t* para estas situações concretas.

Após esta breve explicação, verificamos na tabela que os valores para essas significâncias são sempre superiores a .050, revelando a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável “Tempo de Serviço” e as variáveis Motivação, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais.

No que se refere à aplicação dos testes às mesmas variáveis (Sexo, Nível de Ensino e Tempo de Serviço) relativamente às três subescalas do **IPAVIB/M-ED**, pretendemos averiguar se a Exaustão Profissional, a frequência de utilização de Estratégias de *Coping* e a Motivação Inicial dos docentes, seriam influenciadas pelas variáveis independentes, acima referidas.

Os resultados obtidos constam nas tabelas seguintes.

Tabela nº 35 – Aplicação do teste *t* de *student* à variável Sexo

	Sexo	n (=110)	Média	Significância Teste <i>t</i>
Exaustão Profissional	Masculino	18	17.39	.825
	Feminino	92	16.96	
Estratégias de <i>Coping</i>	Masculino	18	23.39	.928
	Feminino	92	23.28	
Motivação Inicial	Masculino	18	18.44	.563
	Feminino	92	18.80	

Observando a tabela verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino no que respeita às variáveis Exaustão Profissional, *Estratégias de Coping* e Motivação Inicial pois todas as significâncias são superiores a .050, logo o sexo dos docentes não influencia aquelas variáveis dependentes.

Tabela 36 – Aplicação do teste *t* à variável Nível de Ensino

	Nível de Ensino	n (=110)	Média	Significância Teste <i>t</i>
Exaustão Profissional	1º Ciclo	62	16.10	.143
	2º Ciclo	48	18.23	
<i>Estratégias de Coping</i>	1º Ciclo	62	23.13	.655
	2º Ciclo	48	23.52	
Motivação Inicial	1º Ciclo	62	18.87	.535
	2º Ciclo	48	18.58	

As significâncias obtidas no teste *t*, todas superiores a .050 e presentes na tabela anterior, permitem-nos concluir que não há diferenças estatisticamente significativas no facto dos professores pertencerem ao 1º ou ao 2º Ciclo; assim o “Nível e Ensino” não influenciou as variáveis “Exaustão Profissional,” “*Estratégias de Coping*” e “Motivação Inicial.”

Tabela 37 – Aplicação da ANOVA à variável Tempo de Serviço

	Tempo de serviço (categorias)	n (=110)	Significância
Exaustão Profissional	1. Até 5 anos	10	.000
	2. 6-10 anos	5	
	3. 11-15 anos	14	
	4. 16-20 anos	21	
	5. 21-25 anos	26	
	6. 26 -30 anos	21	
	7. + 30 anos	13	
Estratégias de <i>Coping</i>	1. Até 5 anos	10	.000
	2. 6-10 anos	5	
	3. 11-15 anos	14	
	4. 16-20 anos	21	
	5. 21-25 anos	26	
	6. 26-30 anos	21	
	7. + 30 anos	13	
Motivação Inicial	1. Até 5 anos	10	.000
	2. 6-10 anos	5	
	3. 11-15 anos	14	
	4. 16-20 anos	21	
	5. 21-25 anos	26	
	6. 26-30 anos	21	
	7. + 30 anos	13	

Podemos observar na tabela anterior que a significância é .000, por isso inferior a .050, pelo que existem diferenças estatisticamente muito significativas. Assim, a conclusão a retirar é que a variável Tempo de Serviço influencia, isto é, conduz a mudanças significativas, nas variáveis “Exaustão Profissional”, “Utilização de Estratégias de *Coping*” e “Motivação Inicial”.

7.5- Estudos correlacionais

Almeida e Freire situam o estudo correlacional entre os estudos descritivos e os estudos experimentais pois superam os primeiros, enquanto estabelecem relações entre variáveis e quantificam essas relações, sem contudo, estabelecerem um nexos causal dessas relações, que é o principal objectivo do estudo experimental; assim o estudo correlacional constitui uma «modalidade de investigação alternativa ao paradigma experimental e são usados na Psicologia e Educação.» (2000: 95). A correlação é uma associação entre duas variáveis e entende-se a existência de associação entre variáveis quando a distribuição dos valores de uma variável está associada com a distribuição de outra. A correlação permite obter uma medida, o coeficiente de correlação, que traduz a força da associação, traduzindo um valor estimativo e não absoluto (Bryman e Cramer; 1992).

Há várias formas de determinar o coeficiente de correlação das variáveis dependendo da sua natureza; para as variáveis intervalares aplica-se o coeficiente de *Pearson* (*r* de *Pearson*) que é o processo mais indicado e «permite determinar a força e a direcção das relações lineares» (Cramer e Bryman, 1992: 214). A associação que se estabelece, quanto à sua natureza, pode ser positiva ou negativa ou nula ; se a correlação for positiva indica que à medida que o valor de uma variável aumenta o valor da outra variável também; em caso contrário, se o valor de uma variável aumenta enquanto o da outra diminui, a correlação é fraca. O *r* de *Pearson* varia entre -1 e 1 e quanto mais próximo destes valores se situar o coeficiente correlação melhor definidas ficam as associações entre variáveis, isto é, as associações são mais perfeitas independentemente de serem positivas ou negativas; se coeficiente é perto de zero ou zero, então a correlação é fraca ou nula.

Os mesmos autores dizem-nos que «o valor de r e o nível de significância devem ser considerados em conjunto» (Cramer e Bryman; 1992:217) e que este é fortemente afectado pelo número de casos considerados na análise. Por *significância* perceba-se a probabilidade de os resultados obtidos se deverem ao acaso e o seu valor designa-se por *nível de significância* e representa-se por p . O valor de p comumente aceite é 0.05 o que indica que admitimos um erro de 5% ou garantimos os resultados com uma confiança de 95%.

7.5.1 - Estudo correlacional do QIRCRIP

Aplicamos, então, ao nosso questionário QIRCRIP uma análise multivariada que consiste em descrever a forma de relacionar variáveis através de um estudo correlacional. Como as variáveis do nosso questionário eram de natureza intervalar, recorremos ao coeficiente de *Pearson* (r de *Pearson*) pelas razões atrás apontadas. Quanto ao nível de significância, no nosso estudo, o programa consideriu nalguns casos $p = 0.05$ (*) e noutros $p = 0.01$ (**), sendo este valor de p mais rigoroso.

Para classificarmos as correlações que se obtiveram no QIRCRIP, seguimos o critério de Cohen e Holliday (1982), referidos por Cramer e Bryman (1992), que classificam as correlações, em função do valor de r , em muito baixas ($r < 0.19$), baixas ($r \geq 0.20$ e $r < 0.30$), moderadas ($r \geq 0.30$ e $r \leq 0.69$), altas ($r \geq 0.70$ e $r \leq 0.89$) e muito altas ($r \geq 0.90$ e $r \leq 1$).

Nas tabelas seguintes podemos observar as correlações que se estabeleceram nas subescalas e escalas do QIRCRIP: Motivação, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais.

• Variável Motivação

Tabela 38 –Estudo correlacional da escala Motivação

	Escala Motivação	Mot. Inicial	Empenho profissional	Fontes de mal-estar docente	Exaustão profissional	Estratégias de coping
Escala Motivação	1	.421**	.383**	.706**	.702**	.673**
Mot. Inicial	.421**	1	.285**	.007	-.035	.203*
Empenho profissional	.383**	.285**	1	-.046	-.099	.069
Fontes de mal-estar docente	.706**	.007	-.046	1	.642**	.357**
Exaustão profissional	.702**	-.035	-.099	.642**	1	.326**
Estratégias de coping	.673**	.203*	.069	.357**	.326**	1

n=110 * p = 0.05 ** p = 0.01

Podemos constatar que as associações entre as variáveis das subescalas com a escala Motivação são estatisticamente significativas e positivas; a associação com menor valor é a que se estabelece entre a variável Empenho profissional e a variável global Motivação ($r = .383$) e a de maior valor é entre a variável Fontes de Mal-estar Docente e a variável global Motivação. As correlações que se estabeleceram entre as variáveis Fontes de Mal-estar Docente e Exaustão Profissional com a variável global Motivação são altas ($r = .706$ e $r = .702$) enquanto que as restantes (Empenho Profissional, Motivação Inicial e Estratégias de Coping) são moderadas ($r = .383$, $r = .421$ e $r = .673$).

No estudo correlacional das subescalas da escala Motivação encontramos os resultados:

– não existem associações estatisticamente significativas entre a variável Motivação Inicial com as variáveis Fontes de Mal-estar Docente ($r = .007$) e Exaustão profissional ($r = -.035$) e

entre a variável Empenho Profissional com as variáveis Fontes de Mal-estar Docente ($r = -.046$), Exaustão Profissional ($r = -.099$) e Estratégias de *Coping* ($r = .069$).

– existe uma relação baixa mas positiva entre as variáveis Motivação Inicial e a frequência de utilização de Estratégias de *Coping* pelos professores, em que o valor da correlação é $.203$ ($r = .203$) para uma significância de 0.05 ($p = 0.05$).

– para uma significância de 0.01 ($p = 0.01$), existem correlações positivas baixas entre a variável Empenho Profissional e a variável Motivação Inicial ($r = .285$), existem correlações positivas moderadas entre as variáveis Exaustão Profissional e Estratégias de *Coping* ($r = .326$), Fontes de Mal-estar Docente e Estratégias de *Coping* ($r = .357$) e Fontes de Mal-estar Docente e Exaustão Profissional ($r = .642$).

- **Variável Reorganização Curricular**

Tabela 39 – Estudo correlacional da escala Reorganização Curricular

	Escala Reorg. Curricular	Contextualização do Currículo	Diferenciação pedagógica	Avaliação
Escala Reorg. Curricular	1	.809	.916	.860
Contextualização do Currículo	.809	1	.613	.584
Diferenciação pedagógica	.916	.613	1	.697
Avaliação	.860	.584	.697	1

n=109 p = 0.01

Vamos agora fazer o estudo correlacional para a escala Reorganização Curricular, examinando num primeiro aspecto as associações que se estabelecem entre as diferentes subescalas. A associação entre as variáveis Contextualização do Currículo e Diferenciação Pedagógica e

Avaliação apresentam valores de r de .613 e .584; a associação entre as variáveis Diferenciação Pedagógica e Avaliação é .697. Assim, as correlações entre as três subescalas da escala Reorganização Curricular são todas positivas e moderadas altas.

Relativamente à análise de cada subescala com o total da escala Reorganização Curricular, observamos, de acordo com a classificação de Cohen e Holliday (1982) que temos seguido, que todas as correlações são positivas. As correlações entre as subescalas Contextualização do Currículo e Avaliação com a escala Reorganização Curricular são altas e fortes em que r assume valores de .809 e .860 respectivamente. A subescala Diferenciação Pedagógica com a escala Reorganização Curricular apresenta uma correlação muito forte, com r igual a .916.

- **Variável Relações Interpessoais**

Tabela 40 – Estudo correlacional da escala Relações Interpessoais

	Escala Relações Interpessoais	Cooperação	Responsabilização
Escala Relações Interpessoais	1	.834	.659
Cooperação	.834	1	.134
Responsabilização	.659	.134	1

n=110 p = 0.01

Relativamente às subescalas Cooperação e Responsabilização da escala Relações Interpessoais não se verificam associações entre ambas, contudo a variável Responsabilização correlaciona-se com a variável Relações Interpessoais numa forma moderada mas forte ($r = .659$) e a variável Cooperação tem uma relação forte com a variável Relações Interpessoais ($r = .834$).

• **Correlações entre as três escalas**

Tabela 41 –Estudo correlacional das três escalas

	Motivação*	Reorganização Curricular**	Relações Interpessoais*
Motivação*	1	.356	.569
Reorganização Curricular**	.356	1	.444
Relações Interpessoais*	.569	.444	1

* n=109 ** n=110 p = 0.01

As três escalas do QIRCRIP pretendiam avaliar as variáveis Motivação, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais entre professores. Nesta tabela podemos verificar que a relação que se estabelece entre as variáveis Motivação e Reorganização Curricular é uma correlação moderada ($r = .356$), que a associação entre as variáveis Reorganização Curricular e Relações Interpessoais entre professores é igualmente moderada mas mais elevada ($r = .444$) e a associação com maior significado é a que se estabelece entre a Motivação e as Relações Interpessoais entre professores ($r = .569$). É de referir que nas correlações encontradas entre as variáveis Reorganização Curricular e Relações Interpessoais entre professores, o nível de significância é $p = 0.001$, o que nos dá 99% de certeza quanto aos resultados.

Deste modo concluímos que uma maior motivação dos professores influencia de forma positiva, ainda que moderada, a sua atitude perante a Reorganização Curricular e o desenvolvimento de boas Relações Interpessoais entre os pares, em ambiente de trabalho.

7.5.2 - Estudo correlacional do IPA VIB/M-ED

Vamos agora apresentar o estudo correlacional que obtivemos para as três subescalas do IPA VIB/M-ED, “Instrumento para avaliação das variáveis que constituem indicadores de bem/mal-estar docente” (Jesus,1996) que distribuímos juntamente com o QIRCRIP e do qual falámos no Capítulo 6 (p. 168). A primeira subescala visava avaliar a variável Exaustão Profissional, a segunda a utilização de Estratégias de *Coping* e a última a Motivação Inicial. Os resultados deste estudo correlacional podem-se visualizar na tabela seguinte

Tabela 42 –Estudo correlacional do IPA VIB/M-ED

	Exaustão Profissional	Estratégias de <i>Coping</i>	Motivação Inicial
Exaustão Profissional	1	.039	-.121
Estratégias de <i>Coping</i>	-.100	1	.401*
Motivação Inicial	-.121	.401*	1

n=109 * p = 0.01

Verificamos que nas subescalas só se estabeleceu uma correlação estatisticamente significativa, de carácter moderado entre as variáveis Motivação Inicial e Estratégias de *Coping*, $r = .401$. Parece-nos importante frisar, embora a associação não seja estatisticamente significativa, a relação negativa entre as variáveis Motivação Inicial e Exaustão Profissional e ainda estabelecer um paralelismo entre as variáveis das três subescalas, na medida em que a informação parece confirmar os pressupostos de que um professor que ingressou na carreira por razões motivacionais, recorre mais às estratégias de *coping* e por isso desempenhará o seu trabalho com menor exaustão profissional.

7.5.3 - Estudo correlacional das subescalas da Motivação do QIRCRIP com as subescalas do IPA VIB/M-ED

Na tabela a seguir verificamos que existem algumas correlações estatisticamente significativas entre as subescalas do QIRCRIP e do IPA VIB/M-ED, no que se refere à variável Motivação; continuámos a seguir o critério de classificação de correlações de Cohen e Holliday (1982).

Tabela 43 –Estudo correlacional das subescalas do QIRCRIP com as do IPA VIB/M-ED

QIRCRIP \ IPA VIB/M-ED		SUBESCALAS		
		Exaustão Profissional	Estratégias de <i>Coping</i>	Motivação Inicial
SUBESCALAS	Motivação Inicial	-.218*	.263**	.293**
	Empenho profissional	-.100	.292**	.433**
	Fontes mal-estar doc	.393**	.156	-.044
	Exaustão profissional	.609**	.124	-.184
	Estratégias de <i>coping</i>	.213*	.261**	.085

n=110 * p = 0.05 ** p = 0.0

A correlação mais elevada, moderada forte e positiva, é a que se formou entre ambas as subescalas Exaustão Profissional dos dois questionários ($r = .609$). Também as associações entre as subescalas Empenho Profissional do QIRCRIP e a Motivação Inicial do IPA VIB/M-ED e entre as subescalas Fontes de Mal-estar Docente do QIRCRIP e Exaustão Profissional do IPA VIB/M-ED apresentam valores positivos moderados, respectivamente $r = .433$ e $r = .393$.

Entre as subescalas Motivação Inicial do QIRCRIP e as subescalas Estratégias de *Coping* e Motivação Inicial do IPA VIB/M-ED ($r = .263$ e $r = .293$), entre as subescalas Empenho

Profissional do QIRCRIP e Estratégias de *Coping* do IPAVIB/M-ED ($r = .292$) e também entre as subescalas Estratégias de *Coping* do QIRCRIP e as subescalas Exaustão Profissional e Estratégias de *Coping* do IPAVIB/M-ED ($r = .213$ e $r = .261$), as relações que se estabeleceram são positivas baixas. Outro aspecto que merece referência é a associação negativa baixa que se definiu entre as subescalas Motivação Inicial e Exaustão Profissional do primeiro e segundo questionários ($r = -.218$). Entre as restantes subescalas não se verificaram correlações estatisticamente significativas, contudo as associações definidas apresentam um elevado rigor ($p = 0.01$) com excepção de duas em que a margem de erro é de 5% ($p = 0.05$).

7.6 – Análise Factorial do QIRCRIP

Na opinião de Hill e Hill (2002), a Análise Factorial tem por objectivo analisar a “variância” num conjunto de variáveis para perceber as correlações estabelecidas entre elas, entendendo-se por “variância” a «dispersão dos dados em torno da média e que corresponde ao quadrado do desvio-padrão» (Bryman e Cramer, 1992:149). Os primeiros autores, (Hill e Hill) referem-se à Análise Factorial como «uma família de técnicas» que visa combinar variáveis enquanto os segundos (Bryman e Cramer), a consideram «um conjunto de técnicas estatísticas relacionadas» que possibilitam determinar os factores os quais são, afinal, novas variáveis que resultam do agrupamento das iniciais e permitem «avaliar a validade factorial das questões que constituem as nossas escalas, informando-nos até que ponto elas estão a medir os mesmos conceitos ou variáveis» (Bryman e Cramer, 1992:320). A análise factorial pode ter natureza exploratória, se as relações entre as variáveis são analisadas não importando se os resultados se adaptam ao modelo, ou confirmatória se «compara a solução encontrada com a solução que constituía a nossa hipótese» (Bryman e Cramer, 1992: 321). A Análise Factorial requer que

as variáveis sejam “métricas” ou medidas através de “escalas de avaliação”, e como as do QIRCRIP o são, é possível realizá-la. O primeiro passo foi a construção de uma matriz de correlações das variáveis que constituem as três escalas do QIRCRIP, correspondendo aos itens das três últimas partes do questionário. Verificámos haver vinte e sete componentes que explicavam individualmente uma variância superior a 1%, compreendida entre 18.853 e 1.037 que explicavam 81.170% da variância; os restantes componentes explicavam variâncias de valor inferior a 1%. Num segundo momento, e como «o objectivo da Análise Factorial é reduzir o número de variáveis» e como «os primeiros factores são necessariamente retidos, uma vez que explicam a maior parte da variância» (Bryman e Cramer, 1992:327), recorremos ao Método de Análise dos Componentes Principais. A partir dos itens/variáveis do questionário obtivemos dez componentes que explicam 56.146% da variância total.

Tabela nº 44 – Análise Factorial do QIRCRIP

Componentes	Variância	Percentagem da variância %	Percentagem variância acumulada %
Componente 1	18.853	18.128	18.128
Componente 2	11.826	11.371	29.499
Componente 3	5.350	5.144	34.643
Componente 4	4.399	4.229	38.873
Componente 5	4.196	4.035	42.907
Componente 6	3.245	3.120	46.027
Componente 7	2.970	2.856	48.883
Componente 8	2.702	2.598	51.481
Componente 9	2.525	2.428	53.909
Componente 10	2.327	2.237	56.146

Tabela nº 45 – Identificação de factores

Factores		Variância	Percentagem da variância %	Percentagem variância acumulada %
MOTIVAÇÃO	Factor 1	18.853	18.128	18.128
	Factor 2	11.826	11.371	29.499
	Factor 3	5.350	5.144	34.643
	Factor 4	4.399	4.229	38.873
	Factor 5	4.196	4.035	42.907
REORGAN. CURRICULAR	Factor 6	3.245	3.120	46.027
	Factor 7	2.970	2.856	48.883
	Factor 8	2.702	2.598	51.481
REINTER. PESSOAIS	Factor 9	2.525	2.428	53.909
	Factor 10	2.327	2.237	56.146

Da observação da tabela anterior podemos concluir que os resultados alcançados não são os melhores pois os dez componentes/factores por nós considerados inicialmente no nosso modelo e correspondentes às subescalas, explicam apenas 56.146% da variância total, apontando para a existência de outros factores que explicariam ainda 43.854%.

Atendendo ao facto da maior parte das variáveis se situar no primeiro factor, mesmo que as correlações sejam baixas, aplicou-se-lhes uma *rotação* para maximizar a saturação dos resultados e facilitar a interpretação dos factores (Bryman e Cramer: 1992). Assim, aplicámos uma Rotação Ortogonal «que produz factores que não se relacionam» (Bryman e Cramer: 1992:330). Numa primeira fase, pudemos verificar a associação das subescalas e escalas do QIRCRIP com os factores, presentes na tabela seguinte:

Tabela nº 46– Rotação Ortogonal (Associação das subescalas e escalas com os factores)

	F.1	F.2	F.3	F.4	F.5	F.6	F.7	F.8	F.9	F.10
Dif erenc.Pedagógica	.854	.317		.120	.200		.169			
Avaliação	.577	.481		.264	.271		.121	.215	-.136	-.242
Context. Currículo	.490	.242		.281	.558	.226	-.118		.183	-.109
Reorg..Curricular	.755	.382		.221	.427	.125				
Cooperação	.303	.822			.157	.108			.319	
Responsabilização				.759					.465	.195
Relaç. Interpessoais	.193	.650	.435		.123	.113		.108	.502	.135
Exaust. Profissional			.907			.229		.189		-.119
Empenho Profission.	.351	.216		.815	.188		.168			.153
Estratégias Coping			.135		.446	.737		.232	.292	
Motivação Inicial	.102					.165	.940			
Fontes Mal-estar Doc			.517			.176		.754	.182	
Motivação	.121	.151	.557	.277	.192	.462	.334	.419	.150	

Seguidamente, através da Rotação Ortogonal, tipo *Varimax* com Normalização *Kaiser*, obtivemos as associações entre os factores cujos resultados se apresentam na tabela seguinte:

Tabela nº 47 – Rotação Ortogonal, tipo *Varimax*

Factores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Motiv. Inicial	.632	.566	-.081	.324	.330	.124	.205	.038	-.006	.029
2- Empenho Prof.	-.061	.068	.751	-.047	.074	.341	-.007	.402	.371	-.065
3- Font. M-Est. Doc.	-.105	-.215	-.408	-.010	.020	.659	.403	-.121	.334	-.231
4-Exaustão Prof.	-.255	.498	-.023	-.067	-.616	.040	.428	.130	-.087	.318
5- Util. Est. Coping	.001	-.492	.213	.546	.041	-.105	.516	.146	-.306	.144
6- Contextual. Cur.	-.30	.156	-.179	.706	-.197	.147	-.464	.195	.023	-.196
7- Diferenc. Pedag.	-.262	.138	.298	.248	.143	.064	-.009	-.784	.178	.303
8- Avaliação	.350	-.202	-.076	.168	-.374	-.364	.005	-.012	.716	.136
9- Cooperação	-.214	-.053	-.290	-.029	.408	.058	-.118	.345	.176	.730
10- Responsabilizaç.	-.438	.246	-.083	.029	.372	-.510	.341	.108	.273	-.372

Para interpretação dos resultados das tabelas anteriores não serão consideradas as «variáveis que tenham correlações menores que 0.3 com um factor porque elas são responsáveis por menos de 9 por cento da variância e, por isso, não têm grande importância» (Bryman e Cramer, 1992:332); igualmente seguiremos a classificação de Cohen e Holliday, referido por Bryman e Cramer (1992), que utilizámos no Estudo Correlacional (ponto 7.5, p. 225).

Da observação da tabela nº 46, podemos verificar que:

1 – O factor 1, Motivação Inicial, correlaciona-se positivamente e de modo moderado com os factores 2, 4 e 5 - Empenho Profissional, Exaustão Profissional e Utilização de Estratégias de *Coping*, respectivamente $r = .566$, $r = .324$ e $r = .330$.

2 – O factor 2, Empenho Profissional, revela correlação positiva alta com o factor 3, Fontes de Mal-estar Docente ($r = .751$) e correlações positiva mas moderadas com os factores 6, 8 e 9, respectivamente Contextualização do Currículo, Avaliação e Cooperação com $r = .341$, $r = .402$ e $r = .371$.

3 – O 3º factor, Fontes de Mal-estar Docente, apresenta associações altas e positivas com os factores 6, 7 e 9, nomeadamente Contextualização do Currículo, Diferenciação Pedagógica e Cooperação com $r = .659$, $r = .403$ e $r = .334$.

4 – O factor 4, Exaustão Profissional, relaciona-se com os factores 2, 7 e 10 – Empenho Profissional, Diferenciação Pedagógica e Responsabilização, de forma positiva e moderada, em que r assume os valores $.498$, $.428$ e $.318$.

5 – O 5º factor, Utilização de Estratégias de *Coping*, correlaciona-se positiva e moderadamente com os factores 4 e 7 - Exaustão Profissional e Diferenciação Pedagógica, $r = .546$ e $r = .516$.

6 – O factor 6, Contextualização do Currículo, associa-se de forma lata e positiva com o factor 4, Exaustão Profissional, com $r = .706$.

7 – A Diferenciação Pedagógica, factor 7, relaciona-se moderadamente com o factor 10, Responsabilização, $r = .303$.

8 – O 8º factor, Avaliação, associa-se de forma positiva e alta com o 9º factor, Cooperação, com $r = .716$ e moderadamente com o 1º factor, Motivação Inicial em que $r = .350$.

9 – A Cooperação, 9º factor, correlaciona-se alta e positivamente com a Responsabilização, 10º factor ($r = .730$) e moderadamente com a Utilização de Estratégias de *Coping* e a Avaliação, 5º e 8º factores ($r = .408$ e $r = .345$).

10 – O factor 10, Responsabilização, correlaciona-se moderadamente com os factores 5 e 7, Utilização de Estratégias de *Coping* e Diferenciação Pedagógica, com $r = .372$ e $r = .341$.

Foram estes os resultados obtidos através de procedimento estatístico, na nossa investigação.

Discussão e Conclusões do estudo

Relembrando os objectivos enunciados para a realização deste trabalho, pretendia-se, então, investigar se a Reorganização Curricular – Gestão Flexível do Currículo condicionaria as Relações Interpessoais formais entre os professores, se a Motivação dos docentes influenciaria a sua atitude face à Reorganização Curricular e às suas Relações Interpessoais Formais, identificar possíveis sintomas de mal-estar profissional relacionados com esta medida e conhecer eventuais estratégias de resolução de conflitos.

Por conveniência elegemos os professores dos dois primeiros ciclos do Ensino Básico da cidade de Beja e, ainda se considerou oportuno, averiguar qual a influência que o género, o tempo de serviço e o nível de ensino onde os professores leccionam, exerceria naquelas variáveis.

A recolha de informação foi feita através de um questionário elaborado para o efeito, após um estudo prévio havendo que apreciar a qualidade das suas escalas e subescalas. Ao longo do Capítulo 7, apresentámos pormenorizadamente a análise dos dados recolhidos, dos quais vamos, de seguida destacar os aspectos mais importantes; iniciamos com as informações de carácter sociodemográfico e profissional da amostra.

A amostra é constituída por 110 professores do 1º e 2º Ciclos das Escolas de Beja, representando 57.6% do Universo. A maior parte dos elementos tem idade compreendida entre os 41 e os 50 anos e a incidência superior é no escalão etário 41-45 anos (27.3%); cerca de 80% da amostra é feminina, casada e residente nesta cidade.

A sua proveniência é especialmente do 1º Ciclo (56.4%) em detrimento do 2º, com origem nas Escolas E. B.1 nº 4 e nº 5 e na E. B. 2,3 de Santa Maria. As habilitações literárias dominam ao nível da licenciatura e a docência corresponde à 1ª escolha profissional de 80% da amostra. Os professores apresentam predominantemente tempo de serviço entre os 16 e os 30 anos, concentrando-se no escalão 21-25 anos (23.6%), a que correspondem as fases de “serenidade” e “interesse ou desencanto” de Huberman (1989) e de Gonçalves (1992), fases caracterizadas por serenidade, segurança, satisfação e renascimento profissional ou alguma ansiedade pela aposentação. Estes factos e certamente também a idade, justificam com solidez o desejo elevado de continuidade profissional de cerca de 42% dos professores.

Relativamente aos momentos em que o *stress* se acentua, os resultados não nos surpreendem pois os momentos de mal-estar profissional sentidos pela amostra inserem-se perfeitamente nas conclusões de Esteve (1992), assumindo valores crescentes ao longo do ano, mais intensos nos finais dos períodos e do ano lectivo.

No que diz respeito aos resultados obtidos pela amostra nas escalas do QUIRCRIP pudemos observar que relativamente à escala “Motivação”, estamos perante uma amostra com uma motivação média-alta em que os factores mais influentes na escolha profissional são de natureza intrínseca; e em particular, foram determinantes as possibilidades de relacionamento com crianças, de partilha de conhecimento e de gerir o trabalho e a vocação. Salientaram-se ainda, algumas razões extrínsecas, tais como, o salário, as férias e o horário diário, que também parecem exercer uma influência forte em cerca de 20% da amostra, o que nos parece ser um valor algo elevado numa profissão essencialmente relacional. Observamos que os docentes da amostra denotam níveis de empenho profissional elevados e estão disponíveis para escutar e dialogar com alunos e outros professores, participam nas actividades, são muito

preocupados em estar presentes no quotidiano escolar e em se manterem actualizados, formativa e informativamente. Para estes professores, as principais fontes de mal-estar, ou sejam as maiores dificuldades que enfrentam no dia a dia profissional, sem constituírem razões muito preocupantes, são a aplicação que os novos métodos de trabalho exigem e o tempo dispendido em reuniões de trabalho. Curiosamente, a indisciplina dos alunos, apontada por Jesus (1998) como um dos principais factores de mal-estar docente, não o é para os professores inquiridos que consideram a falta de motivação dos alunos um problema maior (médias de 2.16 e 3.13, respectivamente). A profissão dificilmente proporciona prazer a 65% da amostra (único item da subescala que apresenta média superior a 3 – 3.52), pelo que estes professores revelam alguns sintomas de exaustão profissional, que consideramos média-baixa, e recorrem mediamente à utilização de estratégias de *coping*, em especial às de promoção do bem-estar pessoal, que Latak (1986) designa de estratégias de gestão de sintomas (dedicando mais tempo a actividades do seu agrado) e de confronto.

Os procedimentos da Reorganização Curricular são aplicados com frequência média pelos professores do nosso estudo. A amostra revela desenvolver com frequência média actividades subjacentes à Contextualização Curricular, nomeadamente, nos processos de reflexão e decisão de políticas educativas, na elaboração de documentação orientadora das mesmas políticas e na promoção de contactos com outros agentes educativos; igualmente, estes professores demonstram sentir-se à vontade na concretização e articulação do Currículo Nacional às realidades locais. Contudo, a amostra pouco frequentemente se disponibiliza para fazer parte de órgãos de gestão e integrar equipas de trabalho, o que nos faz questionar a aceitação de alguns pressupostos da Reorganização Curricular, entre eles, o trabalho cooperativo e a corresponsabilização de todos os agentes educativos na Educação dos alunos.

A Diferenciação Pedagógica é promovida fortemente pelos docentes da amostra que se preocupam frequentemente com o sucesso educativo dos alunos esforçando-se em resolver os seus problemas e respeitar os seus interesses. Porém, parece-nos que o trabalho de pesquisa e de grupo, propícios ao desenvolvimento de competências de sociabilização e de autonomia e que estimulam a curiosidade individual e o espírito crítico, são pouco trabalhados na escola. Também a participação activa dos alunos no processo ensino-aprendizagem é pouco explorada, ficando a ideia que é o professor que conduz os percursos escolares dos alunos, de um modo semelhante para todos, concedendo-lhes alguns espaços de autonomia. Assim, é de equacionar até que ponto a Diferenciação Pedagógica é valorizada e de lembrar que, com estes procedimentos, o aluno continua a ser um agente passivo, receptor do conhecimento e não o seu construtor.

A subescala “Avaliação” apresenta média 23.88 e pudemos verificar que são poucos os professores que não se enfiam com as tarefas de natureza burocrática, mas, quase todos, primam pela sua organização e actualização. Verificámos também que é frequente os docentes descentalizarem o fenómeno da avaliação em termos de resultados finais atendendo às opiniões de vários intervenientes, mas na sua forma estrutural e de divulgação (análise de princípios e critérios com alunos e encarregados de educação, por um lado, e diversificação de registos referentes ao processo ensino-aprendizagem, por outro) a partilha é menos frequente; constatámos que cerca de 25% dos professores não valoriza a auto e hetero-avaliação. Ficamos a sensação que a participação de outros agentes, além dos professores, na Educação é reduzida, pelo que é preciso continuar a promovê-la; caberá aos professores sensibilizar e chamar à Escola, com mais frequência, os pais e encarregados de educação, bem como outros parceiros, para que estes colaborem mais activamente nos processos educativos e envolver

mais os alunos no processo de aprendizagem para que todos, se responsabilizem pelos resultados.

A 3ª escala do QIRCRIP, “Relações Interpessoais Formais entre professores”, apresentou um valor médio-alto (média 72.95) e concluímos que os docentes que constituíam a amostra, ao concordarem com as atitudes, comportamentos e estratégias sugeridas, desenvolvem boas interações entre si. Como as respostas se baseavam na experiência profissional de cada um, podemos dizer que estes professores desenvolvem, de forma média, práticas de cooperação, no entanto, através de algumas respostas, são perceptíveis algumas dificuldades ao nível da assertividade/comunicação, nomeadamente em atitudes de menor respeito para com os seus parceiros, que podem pôr em perigo a comunicação entre os agentes e ocasionar alguns conflitos. «Ser um bom ouvinte, não é só saber ouvir; é sobretudo saber compreender aquilo que o outro diz.» (Marques, 2003: 32) e parece-nos difícil estar muito atento às opiniões dos outros (média 3.11), olhar e analisar as expressões dos interlocutores (média 3.81) enquanto se conversa com o vizinho do lado (média 3.81) e se fazem alguns rabiscos no papel (média 2.17). Os docentes da amostra revelaram possuir um elevado sentido de responsabilidade (a média da escala é 29.40), estão dispostos a debater claramente os problemas e a solucioná-los, valorizando o trabalho de grupo e a clareza da linguagem; nestas situações, o aparecimento de situações de conflito decorrentes de uma assertividade pouco estruturada não conduzem à perturbação nem à ruptura das Relações Interpessoais entre os professores. Contrariamente, a divergência de opinião poderá ser positiva e as interações sairão reforçadas se os parceiros valorizarem e desenvolverem práticas cooperativas e assertivas, o que parece ser o caso.

Os resultados obtidos nas 3 subescalas do IPAVIB/M-ED (Jesus, 1998), que referimos oportunamente, indicam que a escolha profissional da amostra teve origem numa motivação inicial intrínseca, que existe algum cansaço e desencanto laboral nos docentes, sem denotar

exaustão profunda, e que os mesmos valorizam as estratégias de *coping* de confronto e gestão de sintomas. Estes resultados convergem com os obtidos nas mesmas subescalas do QUIRCRIP (Martins, 2003), fortalecendo o nosso estudo.

Numa análise diacrónica, os resultados ora atingidos na subescalas “Estratégias de *Coping*” e “Motivação Inicial” do IPAVIB/M-ED, apontam para um agravamento daquelas variáveis, face aos resultados obtidos por Jesus e Pereira, em 1994 - “Estratégias de *Coping*”, e por Jesus em 1996 - “Motivação Inicial” (Jesus, 1998 a); as médias, então obtidas pelos investigadores referidos foram mais elevadas que as verificadas actualmente, indicando que, hoje, a motivação inicial dos professores é menor e que estes utilizam menos estratégias de *coping*.

Face a esta constatação, sentimo-nos preocupados com o futuro dos professores e parece-nos pertinente repetir o estudo dentro de alguns anos (desde já, lançamos o repto a jovens investigadores). Mantendo-se as actuais tendências de agravamento dessas variáveis, justifica-se plenamente uma maior exigência motivacional na admissão de candidatos à docência, bem como a implementação alargada de programas formativos que sensibilizem e orientem os professores para a utilização de estratégias de *coping* adequadas, com o objectivo de prevenir situações graves de *burnout* que põem em causa a Saúde de cada um e a Relação Educativa, nas suas diversos aspectos.

Perante a possibilidade de algumas variáveis de natureza demográfica e profissional puderem influenciar a motivação dos docentes da amostra, as suas atitudes e expectativas perante a Reorganização Curricular e as Relações Interpessoais Formais entre os professores, investigámos, então, através dos testes *t* e ANOVA se as variáveis independentes Sexo, Nível de Ensino (1º e 2º Ciclos) e Tempo de Serviço produziriam diferenças estatisticamente significativas ($p < .050$) nas variáveis dependentes já referidas. Concluímos que só existem

diferenças significativas na associação Género/ Reorganização Curricular ($p=.020$), indicando-nos que as professoras “integraram” melhor os princípios reorganizativos que os professores. Ao aplicarmos estas provas estatísticas às 3 subescalas do IPAVID/M-ED, considerando as mesmas variáveis independentes, verificámos que a variável Tempo de Serviço conduz a mudanças significativas nas variáveis Exaustão Profissional, utilização de Estratégias de *Coping* e Motivação Inicial pois nos três casos existem diferenças estatisticamente muito significativas ($p=.000$).

Para confirmarmos se o questionário correspondia ao Modelo Explicativo Emergente (ver p. 157), resultante da validação do Modelo de Análise e se avaliava realmente, as influências entre as variáveis que nele se mantiveram, averiguámos a consistência interna das escalas do QIRCRIP, através da determinação do *alfa de Cronbach*. Os valores de *alpha* encontrados foram .82 para a escala “Motivação”, .89 para a escala “Reorganização Curricular” e .85 para a escala “Relações Interpessoais Formais entre professores” e o documento, no total das suas escalas apresentou um valor de *alpha* igual a .91. Estes resultados que superam os mínimos exigidos ($\alpha \geq 0.8$), dão-nos a certeza que medimos o que efectivamente pretendíamos e garantem-nos uma boa consistência interna.

No propósito de avaliar a validade factorial das questões que constituem as escalas do QIRCRIP, aplicámos, também uma Análise Factorial de Componentes Principais seguida de uma Rotação Ortogonal, de tipo Varimax. Inicialmente foram encontrados 27 factores dos quais retirámos os 10 primeiros por apresentarem variâncias mais elevadas, compreendidas entre 18.853 e 2.327. Estes 10 factores explicam 56.146% da variância obtida no nosso

modelo, sendo os dois primeiros, “Motivação” e “Empenho Profissional”, factores que só por si explicam perto de 30% da variância.

Consideramos estes resultados razoáveis, tanto mais que corroboram a nossa ideia: os professores com motivação e empenho profissional mais fortes são capazes de enfrentar melhor as dificuldades inerentes às reformas educativas, neste caso a Reorganização Curricular, sem que as Relações Interpessoais Formais entre os pares sejam influenciadas negativamente.

Com a intenção de analisar as características das escalas do questionário, procedemos ao seu estudo correlacional (Capítulo 7, p. 225-230) recorrendo ao coeficiente de *Pearson* (r de *Pearson*) e ao critério de classificação de Cohen e Holliday (1982). Os valores do coeficiente de *Pearson* apontam associações estatisticamente significativas entre variáveis. São moderadas, altas e positivas, as associações entre as subescalas e a escala “Motivação” (r compreendido entre .383 e .706); há associações altas positivas entre as subescalas e a escala “Reorganização Curricular” (r compreendido entre .809 e .916) e associações moderadas, altas e positivas entre as subescalas e a escala “Relações Interpessoais Formais entre professores” (r compreendido entre .659 e .843). As correlações entre as 3 escalas do QIRCRIP revelaram-se todas positivas e moderadas, destacando-se a associação Motivação/Relações Interpessoais ($r = .569$), pelo que concluímos que a Motivação dos professores tem influência moderada e positiva na sua atitude perante a Reorganização Curricular e condiciona de modo mais forte mas igualmente positivo, o desenvolvimento favorável de Relações Interpessoais Formais entre professores.

Das correlações encontradas no IPAVID/M-ED só a associação Motivação Inicial/ Estratégias de *Coping* é estatisticamente significativa e moderada ($r = .401$), indicando-nos que os

professores inicialmente mais motivados recorrem à utilização de estratégias de *coping* mais frequentemente; a Motivação Inicial associa-se inversamente à Exaustão Profissional, mas de modo pouco significativo já que a correlação é muito baixa ($r = -.121$).

O estudo correlacional entre as subescalas da escala Motivação do QIRCRIP e as subescalas do IPAVID/M-ED encontrou 3 correlações moderadas e positivas das quais a mais importante é a que se estabeleceu entre as subescalas “Exaustão Profissional” dos 2 questionários ($r = .609$).

Em função deste conjunto de resultados, a nossa investigação permite-nos responder às questões anteriormente enunciadas:

- o projecto Reorganização Curricular influencia as Relações Interpessoais Formais entre professores de forma positiva mas moderada em que a cooperação, a assertividade, o espírito de responsabilidade e o empenho individual são determinantes na construção de interações harmoniosas e abertas;
- a Motivação profissional dos docentes desempenha um papel fundamental ao nível das Relações Interpessoais Formais entre professores e um papel importante na Reorganização Curricular, promovendo um empenho profissional individual e colectivo mais forte no âmbito da Contextualização do Currículo (não se antevêm dificuldades), da Diferenciação Pedagógica e da Avaliação onde se perspectiva um esforço no acompanhamento dos pressupostos da Reorganização Curricular;
- dos esforços desenvolvidos devido à Reorganização Curricular, a aplicação exigida aos professores pelos novos métodos de ensino e o tempo dispendido em reuniões de trabalho constituem as principais fontes de mal-estar docente relacionadas com a reforma. A estas fontes de mal-estar os professores respondem, mais frequentemente, dedicando mais tempo a

actividades do seu interesse e agrado (estratégias de gestão de sintomas) e, embora com menor frequência, entregando-se mais vigorosamente à actividade profissional (estratégias de confronto). É de salientar o facto, apurado no estudo, do Tempo de Serviço influenciar significativamente as variáveis Exaustão Profissional, Estratégias de *Coping* e Motivação Inicial.

- as principais dificuldades que os professores encontraram na implementação e desenvolvimento da Reorganização Curricular respeitam à disponibilidade para integrar órgãos de gestão e equipas de trabalho, à partilha com outros parceiros educativos na definição de políticas educativas e na promoção de uma participação mais activa dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

- o Género exerce influência na Reorganização Curricular e os docentes do sexo feminino demonstram uma postura mais favorável a esta medida de combate ao insucesso e abandono escolares.

Neste sentido, podemos dizer que a Reorganização Curricular – Gestão Flexível do Currículo interfere nas Relações Interpessoais Formais entre os professores que a Motivação dos docentes parece influenciar a atitude face à Reorganização Curricular e as suas Relações Interpessoais Formais desempenhando um papel determinante.

Identificados alguns dos principais sintomas de mal-estar profissional relacionados com esta medida, torna-se importante conhecer e implementar eventuais estratégias de resolução de conflitos de modo a superar este tipo de acontecimentos a que podem estar sujeitos os professores ao longo da sua carreira profissional.

Considerações Finais

Os fenómenos de Globalização que se desenvolveram apontam para valores de aproximação, de inter-ajuda, de igualdade e de defesa de direitos em Sociedades recentemente regidas por valores opostos. Assim, a assimilação dos novos ideais em curso nas Sociedades, nos seus desdobramentos produtivo, político, social e ético, tem conduzido a resultados contrários aos esperados com o agravamento das assimetrias existentes, onde «o equilíbrio deixou de poder ser visto como regra para passar a ser visto como tendência» (Martins, 1998:13). Para minimizar as diferenças, criaram-se expectativas quanto à formação das populações jovem e infantil, futuros homens do amanhã, e «a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social.» (Delors, 1996:11) transformando a Educação numa prioridade no mundo pois «Educação e desenvolvimento relacionam-se íntima e mutuamente» (Martins, 1998:57). De acordo com as suas características históricas, e específicas, diferentes países promovem reformas nos Sistemas Educativos com a finalidade de os tornar mais eficientes mas, também estes, não têm conseguido responder às necessidades e a situação é um quadro de insucesso e descontentamento generalizado.

Numa busca de soluções para os problemas detectados, agravados no nosso país com a substituição do longo regime fascista pela democracia e conseqüente movimento migratório das colónias africanas recém independentes, ensaiam-se medidas de reforma, que apesar de urgentes, não têm alcançado os objectivos pois as reformas não se fazem só por decreto (Jesus,

1998). A promoção de reformas educativas é um processo gradualista, complexo, não plenamente controlável, protagonizado por diversos intervenientes e negociável (Amor, 1997) que não pode ignorar as realidades físicas, materiais e humanas.

Como dizíamos, após 1974, estream-se algumas alterações desarticuladas no Sistema Educativo Português para por fim à *Escola de elite* do antigo regime e implementar os valores democráticos, nomeadamente a obrigatoriedade e o alargamento da escolaridade. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) surgiu apenas em 1986, como a primeira medida organizada e consensual que, uma vez aplicada, se traduziu num fracasso, fazendo subir os níveis de insucesso e abandono escolares; também os níveis de iliteracia, assumem valores alarmantes, como revelam os resultados do Estudo Nacional de Literacia «As percentagens correspondentes aos níveis mais elevados de literacia são reduzidas, cerca de 20%.» (Benavente *et al* 1996:139). Acrescem a estes fenómenos o desinteresse e a indisciplina dos alunos, a insatisfação das famílias socialmente sobrecarregadas mas demitidas da Educação das suas crianças e o descontentamento e a desmotivação dos professores.

A ineficácia dos sistemas escolares é reconhecida a nível nacional e internacional e dá lugar a mudanças estruturais e ao surgimento de novos paradigmas (Alonso, 2001) que valorizam os contextos locais, a autonomia, a inovação pedagógica e a participação e a responsabilização de diversos actores.

O projecto Organização e Gestão Flexível do Currículo (Decreto-lei nº 6/2001) a decorrer actualmente, iniciou-se no ano lectivo 2001/2002 e insere-se nestas novas abordagens pois pressupõe a interiorização de novos papéis de Escola, do professor, de Currículo, de aluno e também de agente educativo e pretende-se a colaboração com as envolventes locais para definir as componentes e políticas educativas numa perspectiva de partilha de responsabilidade.

Contudo, queiramos ou não, continua a ser o professor a dar forma aos projectos e reformas educativas e nem todos os docentes estão sensibilizados para o facto, nem apresentam motivação para o seu envolvimento. As causas de desmotivação e mal-estar destes profissionais são, hoje, bem conhecidas graças à dedicação de alguns investigadores dos quais realçamos Jesus por melhor conhecermos a sua obra. Teme-se, por um lado o fracasso da Reforma Curricular e, por outro, que ela faça aumentar os níveis de descontentamento e a classe adopte atitudes de afastamento, negligência e desinteresse profissionais. Também é necessário que a opinião pública entenda os professores, sinta as suas dificuldades e compreenda que são eles próprios as primeiras vítimas do insucesso das Reformas Educativas e veja o professor como seu aliado. Os professores desempenham hoje um leque alargado de funções e não entendem onde começa e onde acaba a função educativa, só percebem que são acusados dos fracassos da escola onde os alunos chegam já portadores de problemas gravíssimos, cuja solução não passa só pela boa vontade. Esta realidade, de fracas expectativas e de falta de confiança no professor também são aspectos que, em nossa opinião, condicionam a postura e o envolvimento do docente predispondo-o desde logo, para desempenhos mínimos. Os órgãos centrais, especialmente o Ministério da Educação, devem, antes de mais, revalorizar a acção social dos professores, apelar e respeitar as suas opiniões, enquanto agentes activos de mudança, na definição das metas educativas; ainda, criar melhores condições de trabalho podem ser os incentivos que lhes devolvam a motivação e os conduzam a *performances* superiores.

Sabendo-se que a motivação é condição essencial a qualquer prática de envolvimento e desempenho profissional, ela também está subjacente à qualidade das relações entre professores. No entanto, um professor satisfeito e motivado desenvolve comportamentos de tolerância e compreensão para com alunos e colegas e demais comunidade envolvente. É o saber-estar assertivo que permite evitar situações de conflito e ruptura relacional ou trabalhar

em convergência para os resolver e construir um bom clima institucional e de aprendizagem. Pensamos que este aspecto, Relações Interpessoais Formais entre professores, tem sido esquecido e desvalorizado nas temáticas da Relação Educativa, em prol da relação aluno-aluno ou aluno-professor.

Por sermos professores sensatos sensíveis à mudança, mas algo ressentidos com as suas vivências escolares diárias decorrentes destes momentos de indefinição e questionamento, as interações entre professores desde logo constituíram o nosso centro de interesse para investigação. Assim, no âmbito do trabalho de dissertação para o Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa, propusemo-nos averiguar se as interações entre professores, no local de trabalho, seriam influenciadas em consequência da Reforma Curricular.

Para o efeito, seguimos um percurso metodológico de investigação que incluiu inicialmente uma exaustiva revisão de literatura sobre as temáticas em foco e nos permitiu a construção e validação do Modelo de Análise; conseguimos-lo através da elaboração e aplicação de um questionário (para avaliar a validade das relações de influência estabelecidas entre as componentes dos dois construtos) cujos dados foram sujeitos a provas estatísticas (teste *t de student*). Concluído o Estudo Prévio, reformulámos os objectivos e as hipóteses que orientaram a construção do segundo questionário específico para avaliar, por meio de *escalas de Likert*, as variáveis em causa (Motivação, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais entre professores), o qual designámos de **Questionário do Impacto da Reorganização Curricular nas Relações Interpessoais entre Professores – QIRCRIP**. O QIRCRIP (Martins, 2003) foi aplicado a uma amostra de conveniência (n=110), das Escolas de 1º e 2º Ciclos da cidade de Beja, que respondeu também a 3 subescalas (Motivação inicial, Estratégias de *Coping* e Exaustão Profissional) do IPAVID/M-ED, Instrumento para Avaliação das Variáveis que Constituem Indicadores do Bem/Mal-estar Docente, (Jesus, 1996).

Por fim, no sétimo capítulo, procedemos à apresentação de resultados e descrevemos os procedimentos estatísticos considerando as medidas de tendência central e as medidas de dispersão. A primeira análise de dados possibilitou-nos conhecer as características da amostra e o seu posicionamento face às subescalas e escalas do questionário. Apurámos que os elementos da nossa amostra são professores mediamente motivados e empenhados que apresentam ligeiros sintomas de exaustão profissional; estes docentes interiorizaram parcialmente os princípios da Reorganização Curricular – Organização e Gestão Flexível do Currículo, desenvolvendo-os e aplicando-os de forma média na Contextualização do Currículo e na Avaliação e mais intensamente na Diferenciação Pedagógica. A amostra mantém, entre si, relações interpessoais francas e harmoniosas desenvolvendo práticas assertivas e cooperativas e apresenta-se muito responsável.

Da comparação das subescalas comuns aos dois questionários, QIRCRIP e IPAVIB/M-ED, concluímos que, embora os resultados diferissem eles seguiam a mesma orientação, dando-nos alguma certeza quanto aos resultados obtidos.

Num segundo momento de procedimento estatístico, determinámos o *alpha* de *Cronbach* para decidir da consistência interna ou fidelidade do QIRCRIP. Fizemo-lo para as três escalas e verificámos que os três valores de *alpha* foram superiores a 0.8 e o total das escalas apresenta valor superior a 0.9, garantindo-nos uma boa consistência interna do questionário, que mede aquilo que pretendíamos que medisse.

Fizemos a aplicação do teste *t* de *student* (teste de diferença de médias) para averiguar se existiam diferenças estatisticamente significativas no que respeita às médias das variáveis Género, Nível de Ensino e Tempo de Serviço e as médias das variáveis Motivação, Reorganização Curricular e Relações Interpessoais do QIRCRIP. Concluímos que as diferenças

Das correlações encontradas no IPAVID/M-ED inferimos que os professores inicialmente mais motivados recorrem à utilização de estratégias de *coping* mais frequentemente e que a associação inversa Motivação Inicial/Exaustão Profissional é pouco significativa (correlação muito baixa, $r = -.121$).

As subescalas da escala Motivação do QIRCRIP e as subescalas do IPAVID/M-ED também se correlacionam de modo moderado e positivo, destacando-se a associação entre as subescalas “Exaustão Profissional” dos 2 questionários ($r = .609$).

Pensamos que a nossa investigação respondeu aos objectivos que a presidiram e, apesar dos resultados não serem óptimos surpreenderam-nos favoravelmente, e permitem-nos afirmar, com alguma confiança, que a Reorganização Curricular influencia as Relações Interpessoais Formais entre professores (embora em sentido oposto ao que perspectivávamos) e que a motivação ocupa o lugar principal em toda a Dinâmica Educativa. Agrada-nos o facto dos professores serem empenhados, responsáveis, cooperativos e assertivos estabelecendo interacções harmoniosas e abertas, que muito contribuem para a criação de um clima institucional favorável ao sucesso das políticas educativas, à aprendizagem e formação dos alunos e à revalorização da Escola perante a sociedade.

A não excelência dos resultados faz-nos reviver algumas preocupações antigas e aparecer outras, o que nos convida a algumas considerações. Assim, relembramos a necessidade de Acções ou Programas de Formação privilegiando as temáticas da Reorganização Curricular (as dúvidas persistem, diz-nos também a nossa experiência profissional) e os aspectos relacionados com o desenvolvimento de práticas assertivas, áreas onde detectamos algumas necessidades.

Como a Motivação é o suporte da Dinâmica Educativa e deve estar presente ao longo de todo o percurso profissional, sugerimos esta seja sobrevalorizada na admissão dos candidatos a esta carreira profissional (talvez pela exigência de realização de provas específicas) e durante o processo de Formação Inicial, pois as expectativas sociais centram-se cada vez mais na Escola exigindo ao docente níveis de desempenho superiores. Para aqueles que já integram a docência, apresentámos atrás um conjunto de circunstâncias que beneficiariam o seu bem-estar e que urge desenvolver. Ainda, queremos deixar uma mensagem aos colegas; é que a Motivação e o Bem-estar têm que ser desejados e cada um de nós, por si e por todos, podemos conquistá-los.

Creemos ter contribuído para a qualidade da Relação Educativa com a investigação levada a cabo, na medida em que construímos um instrumento, o QIRCRIP (Martins, 2003), destinado a observar e a analisar aspectos específicos dessa Relação. Pela sua aplicação, avaliámos, em primeiro lugar, uma situação real, concreta e actual que nos conduziu a conclusões importantes sobre a qualidade das Relações Interpessoais Formais entre professores em contexto de mudanças educativas. Em segundo lugar, essa aplicação permitiu a identificação de factores de mal-estar e desmotivação docentes de ordem relacional e curricular, que favorece a concepção e desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas.

A realização do presente trabalho de investigação constituiu um desafio e revelou-se, por vezes, um percurso muito sinuoso. Hoje, congratulamo-nos pela decisão que tomámos porque aceitar desafios corresponde a uma mais valia que se traduz num processo de crescimento pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). “Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações”. Lisboa: M.E/D.E.B.
- Abrantes, P. (2001). Reorganização Curricular: os princípios e o processo. in *Noesis*, 58, 24-26.
- Abrantes, P. (2001). Reorganização Curricular: algumas medidas. in *Noesis*, 58, 34-35.
- Abrantes, P. (2001). Reorganização Curricular: perguntas e respostas? in *Noesis*, 58, 42-44.
- Abrantes, P. (2002). Reorganização Curricular no 2º Ciclo: os primeiros passos. in *Noesis*, 61, 42-44.
- Alferes, V. R. (2000). Atracção interpessoal, sexual e relações íntimas. in Vala, J., Monteiro, M. B. (Coords) . *Psicologia Social*. (2000). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkiam, Cap.VI, pp. 125-158.
- Alonso, L. (2001). O Projecto de “Gestão Flexível do Currículo” em questão. in *Noesis*, 58, 27-30.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo- Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. in *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: M.E. 17-23.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, M. H.(2001). Intrapessoalidade, Interpessoalidade e Resiliência. in *Educação Individuo Sociedade*, 2, 185-192.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquibíbrios.
- Alves, J. M. (1997). Currículos e Programas do Ensino Básico – problemas e perspectivas. in *Dossier Rumos*, 3, 29-45.
- Amancio, L. (2000). Identidade social e relações interpessoais. in Vala, J., Monteiro, M. B. (Coords) . *Psicologia Social*. (2000). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkiam, Cap.XII, pp. 387-410.

Amor, E. (1997). Que fazer com esta reforma? in *Reforma Curricular: da intenção à realidade*. Pacheco, J. A. et al. (org.). Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia 83-90.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade – reflexões sobre políticas educativas*. Porto: Ed. Asa.

Azevedo, J. (1995). Sessão de Abertura do Curso de Verão 95. in *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação* (1996) Porto: Ed. Asa, 7-11.

Azevedo, M. (2001). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Barata, Ó. S. (1994). *Introdução às Ciências Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora

Barroso, J. (1993). Educação para Todos – escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos. in *Cadernos PEPT 2000*, 16.

Barroso, J. (1997). A reforma da Escola vista por João Barroso. in *Noesis*, 41, 41-49.

Barroso, J. (1998). Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Heterogeneidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo in *FÓRUM- escola, diversidade currículo* (1999, 79-91).

Barroso, J. (org.). (1999). *A escola entre o local e o global – perspectivas para o séc.XXI*. Lisboa: Educa, Faculdade De Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal - resultados de uma pesquisa extensiva e bibliográfica*. Lisboa: Edição F. C. Glubenkian/ C. N. Educação

Bessa, D. (1996). De uma economia em crescimento a uma economia em crise. in *Nos dez anos da Lei de bases- memórias e projectos*. (1997) Porto: Ed Asa, 9-27.

Bryman, A., Cramer D. (1992). *Análise de dados em Ciências Sociais – introdução às técnicas utilizando o S.P.S.S.*. Oeiras: Celta Editora.

Caetano, A. (2000). Formação de impressões. in Vala, J., Monteiro, M. B. (Coords) . *Psicologia Social*. (2000). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Cap.V, pp. 89-124.

Campos, B.P. (1989). *Questões de política educativa..* Porto: Ed. Asa

Carmo, H., Ferreira, M. M., (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carneiro, R. (1995). A evolução da economia e do emprego – novos desafios para os Sistemas Educativos no dealbar do séc. XXI in *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação* (1996) Porto: Ed. Asa, 37-62.
- Carreira, T., André, J. (2000) Transição do Ensino “Obrigatório” para o Ensino “Voluntário”. in *Educação Individuo Sociedade, 1*, 123-139.
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Ed. Asa.
- Cortesão, L. (1982). *Escola, Sociedade que relação?*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação in *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: M.E. 25-33.
- Cosme, A., Trindade, R. (2001). *Área de Estudo Acompanhado – o essencial para ensinar a aprender*. Porto: Ed. Asa.
- Cosme, A., Trindade, R. (2001). *Área de Projecto – percursos com sentidos*. Porto: Ed. Asa.
- Currículos Alternativos no Ensino Básico – guia prático. (1997). Lisboa: M. E.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais. (2001). Lisboa: M. E.
- Damas, M. J., de Ketele, J.M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Liv. Almedina.
- Delors, J. (coord.). (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Ed. Asa.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Estrela, A. (1996). A reforma curricular vista por Albano Estrela in *Noesis, 39*, 14-21.
- Estrela, A. (1997). Currículos e Programas do Ensino Básico – Problemas e Perspectivas in *Dossier Rumos, 3*, 69-73.
- Fachada, M. O. (2001). *Psicologia das Relações interpessoais*. 1ºVol. Chelas: Ed. Rumo.
- Fachada, M. O. (2001). *Psicologia das Relações interpessoais*. 2ºVol. Chelas: Ed. Rumo.
- Ferreira, J. M., Abreu, J. N., Caetano, A. (1999). *Psicossociologia das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. in *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: M.E. 65-74.

- Figueiredo, C. C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na Educação Básica. in *Reorganização Curricular – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa – M.E. 39-66.
- Figueiredo, C. C. (2002). Educar para a cidadania: tempos novos para velhos desígnios. In *Noesis*, 61, 35-38.
- Fonseca, A. M. (2001). *Educar para a Cidadania..* Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. M. P., Freitas, C. V., Barroso, J., Sequeira, M. F. (1998). *Reflexões sobre Democratização, Qualidade, Modernização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Frada, J. (1991). *Guia Prático para a elaboração e apresentação de trabalhos científico*. Lisboa: Ed. Cosmos.
- Freitas, C. M. (2001). O Currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica in *Cadernos do CRIAP*, 26, 17-27.
- Gameiro, A. (1974). *Pedagogia e Relação Educativa*. Porto: Edições Salesianas
- Gameiro, A. (s/d). *Iniciação à dinâmica das sociedades e de grupos*. Porto: Ed. Salesianas.
- Gargaté, C., Baleiro, O. (2001). *Uma prática sustentada de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Texto Editora.
- Garrido, J. L. G. (1995). Principais desafios lançados aos no alvorecer do séc. XXI: uma perspectiva internacional in *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação* (1996) Porto: Ed. Asa, 12-36.
- Goleman, D. (1998). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Braga: Tilgráfica.
- Goldberg, D. R., Williams, P. (1991). *A user's Guide to the general Health Questionnaire*. Windson: NFER-Nesol.
- Gonçalves, F. R. (1993). *A Observação da Relação Educativa no Processo Ensino-Partilha-Aprendizagem*. Faro: Centro Universitário de Investigação Educativa.
- Grácio, R. (1973). *Os professores e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grilo, E. M. (1997). Intervenção do Ministro da Educação. in *Reforma Curricular: da intenção à realidade*. Pacheco, J. A. et al. (org.). Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia.
- Grilo, E. M. (1996). Prefácio in *Pacto Educativo – Aspirações e Controvérsias*. Teodoro, A. (coord). Porto: Porto editora.
- Hannoun, H. (1998). *Educação: certezas e apostas*. Trad I.C. Benedeti; S. Paulo: Fundação Editora da UNESP.

- Hill, M. M., Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Jesuino, J. C. (2000). A Psicologia social europeia. in Vala, J., Monteiro, M. B. (Coords) . *Psicologia Social*. (2000). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Cap.III, pp. 49-60.
- Jesuino, J. C. (2000). A Psicologia social europeia. in Vala, J., Monteiro, M. B. (Coords). *Psicologia Social*. (2000). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Cap.III, pp. 49-60.
- Jesus, S. N. (s/d). *Motivação e Formação de Professores*, Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos Professores - Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (1998, Janeiro-Fevereiro). Stress nos professores: sintomas, factores e estratégias de coping. *Rumos*, 20, 14, 15.
- Jesus, S. N. (2000). Trabalho em equipa entre professores. in *Cadernos do CRIAP*, 16, 4-10.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar dos docentes-uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa, *Cadernos do CRIAP*, 29.
- Leite, C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico - problemas, oportunidades e desafios in *Cadernos do CRIAP*, 26, 29-37.
- Leite, C.(2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. in *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: M.E. 43-51.
- Leite,C., Gomes, L., Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. in *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: M.E.
- Leite,C., Gomes, L., Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar*. Porto: Ed. Asa.
- Lemos, V.(1997).Dez anos de Lei de Bases: A avaliação dos alunos. in *Noesis*, 42,46-53.
- Lemos, J.; Silveira, T. (1998). *Autonomia e gestão das escolas*. Porto: Porto Editora
- Léssard-Hebert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, M. J. (1997). Currículos e Programas do Ensino Básico – Problemas e Perspectivas in *Dossier Rumos*, 3, 9-28.
- Lima, L. P. (2000). Atitudes: estrutura e mudança. in Vala, J., Monteiro, M. B. (Coords) . *Psicologia Social*. (2000). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Cap. VIII, pp.187-226.

- Maisonneuve, J. (1967). *A dinâmica dos grupos*. Lisboa: Edição «Livros do Brasil».
- Marques, L. G. (2000). O inferno são os outros: o estudo da influência social in Vala. J., Monteiro, M. B. (Coords) . *Psicologia Social*. (2000). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Cap.IX, pp. 227-292.
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores – Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G. O. (1998). *Educação ou Barbárie?*. Lisboa: Gradiva.
- M.E. (1989). *A Reforma Educativa em Marcha – dois anos de Governo*, Lisboa: M. E.
- M.E. (1998). *Educação, Integração, Cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: M. E.
- Monteiro, M. B. (2000). Conflito e Negociação entre grupos. in Vala. J., Monteiro, M. B. (Coords) . *Psicologia Social*. (2000). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Cap.XIII, pp. 411-456.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J.C. (2001). A Reorganização Curricular do Ensino Básico- fundamentos, fragilidades e perspectivas in *Cadernos do CRIAP*, 26, 39-60
- Nóvoa, A. (Org.) (s/d). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A.(2002). Critérios de avaliação na escola. in *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: M.E. 53-64.
- Peralta, M. H.(2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. in *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: M.E. 25-33.
- Pereira, E. A., Rodrigues, C. R., Santo, L. E. (s.d). *Estudo Acompanhado*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, O. G. (2000). A emergência do paradigma americano. in Vala. J., Monteiro, M. B. (Coords) . *Psicologia Social*. (2000). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Cap.II, pp. 31-48.
- Pires, E. (1996). A arquitectura do Sistema Escolar Português: Coerências e incoerências de ontem e de hoje; evolução dos modos de escolarização in *Nos dez anos da Lei de bases-memórias e projectos*.(1997). Porto: Ed Asa, 43-67
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Relatório Mundial de Educação, (1998). *Professores de ensino num mundo de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. C.; Nunes, L.; Silveira, T. (1997). *Reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico – Relatório do projecto*
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: M.E.
- Roldão, M. C. (1998). O que está a mudar no Currículo? in *Noesis*.14-15.
- Roldão, M. C. (1998) Currículo e Gestão Curricular: o Papel da Escola e dos Professores in *FÓRUM – escola, diversidade, currículo*. Lisboa: M. E. (1999) 45-55.
- Santos, L.(2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. in *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: M.E. 75-83.
- Segurado, M. G. (1998). *A unidade da educação Básica em análise*. Lisboa: M.E.
- Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica*. Brasil: McGraw-Hill.
- Simão, A. M. V. (2002) Estudo Acompanhado – uma oportunidade para aprender a aprender in *Novas Áreas Curriculares* Lisboa: M. E. 69-91.
- Simão, A. M. V. (2002). Uma oportunidade para auto-regular as aprendizagens. In *Noesis*, 61, 29-32.
- Skilbeck, M. (1992). *A reforma dos programas escolares*. Porto: Ed. Asa.
- Soczka, L. (2000). Contextos territoriais e a perspectiva ecológica . in Vala, J., Monteiro, M. B. (Coords) . *Psicologia Social*. (2000). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Cap.XV, pp. 503-533.
- Stavenhagen, R. (1996). O tesouro da educação: uma velha arca apta para enfrentar o século XXI? in *Nos dez anos da Lei de bases- memórias e projectos*. Porto: Ed Asa, pp 69-80.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal:1970 – 1980, uma década de transição*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve – Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Torrado, A. (1988). *Da Escola sem sentido à Escola dos sentidos*. Porto: Ed. Afrontamento.

Vala, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. in Vala. J., Monteiro, M. B. (Coords). *Psicologia Social*. (2000). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Cap.XIV, pp. 457-502.

Valente, M. O. (2001). Segredos da Educação Básica in *Cadernos do CRIAP*, 26, 7-15.

Vanoye, F.(1979). *Trabalhar em grupo*. Coimbra: Liv. Almedina.

Vasconcelos, T. (1997). Da criação de parcerias às políticas locais. in *Noesis*, 58, 27-30

Zabalza, M. (1998) Diversidade e Curriculum Escolar: Qué Condicións Institucionais para dar Resposta à Diversidade na Escola in *FÓRUM-escola, diversidade currículo* (1999). Lisboa: M. E.,93-119.

⋮

LEGISLAÇÃO GERAL E ESPECÍFICA

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-lei nº1/98 de 2 de Janeiro - Lei de Bases do Sistema Educativo (Nova Versão).

Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré escolar e dos Ensino Básico e Secundário e respectivos agrupamentos.

Decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro - Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Decreto-lei nº 240/ 2001 de 30 de Agosto - Definição do perfil do desempenho comum aos educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO 1

QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem por objectivo proceder a uma recolha de informação para um estudo a realizar no âmbito de mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa, promovido pela Universidade do Algarve em parceria com a Escola Superior de Educação de Beja.

O estudo visa recolher a opinião dos professores relativamente à influência que determinadas componentes da Reforma Curricular – Organização e Gestão Flexível do Currículo têm nas relações interpessoais entre professores. Por este motivo, a sua colaboração é importante e imprescindível pelo que lhe solicitamos que responda a este questionário. As questões são “ fechadas” e apenas requerem que assinale a sua opção, numa escala com vários graus de resposta possível.

Os questionários são anónimos e a confidencialidade das suas respostas fica absolutamente assegurada.

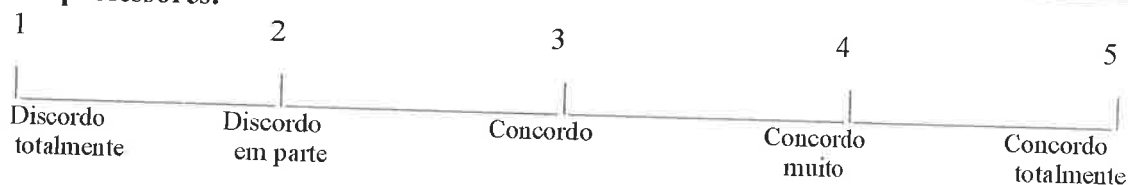
Grata pela compreensão e disponibilidade demonstradas.

A responsável pelo estudo
Maria Matilde da Ressurreição Borges Martins

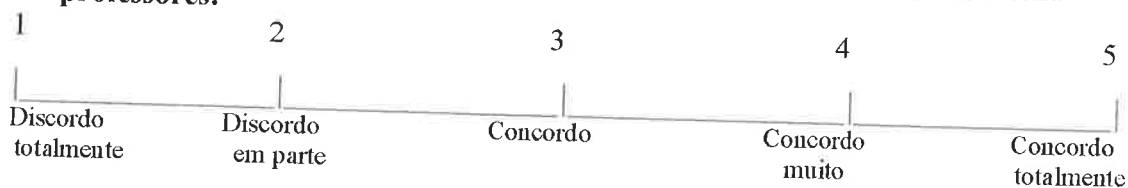
Face à sua experiência profissional, indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações marcando um círculo (O) na opção pretendida.

I PARTE

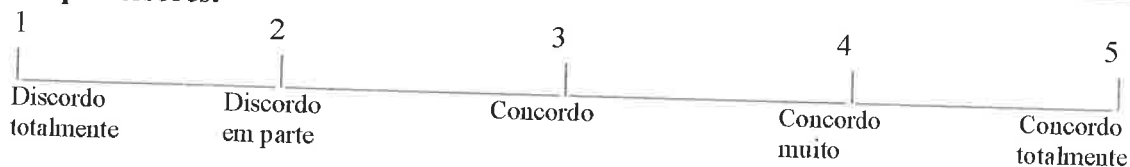
1.a) A contextualização do Currículo Nacional influencia a motivação dos professores.



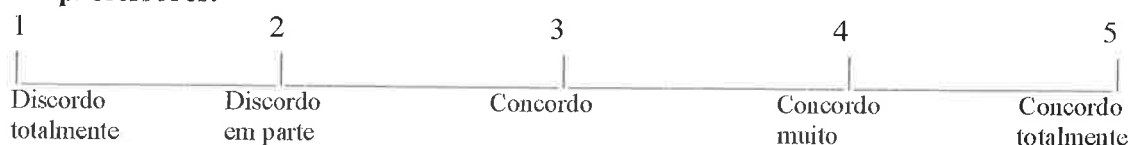
1.b) A contextualização do Currículo Nacional influencia a Cooperação entre os professores.



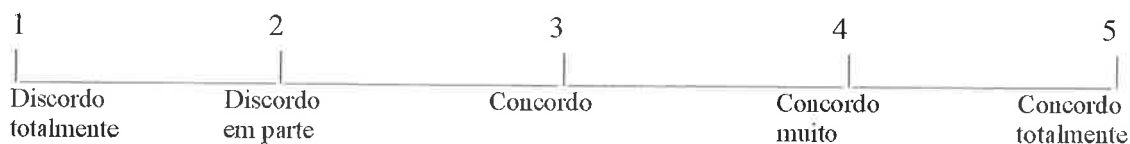
1.c) A contextualização do Currículo Nacional influencia a responsabilidade dos professores.



1.d) A contextualização do Currículo Nacional influencia a comunicação entre os professores.

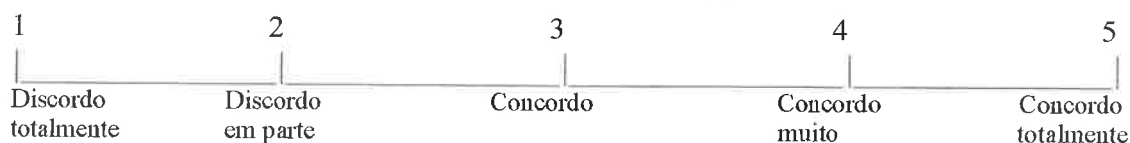


1.e) A contextualização do Currículo Nacional influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.

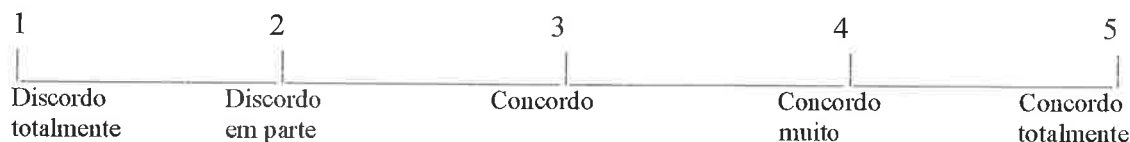


II PARTE

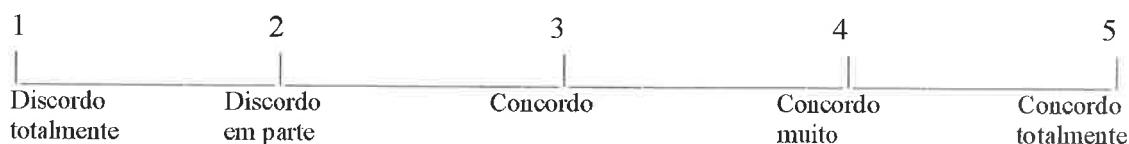
2.a) A diferenciação pedagógica influencia a motivação dos professores.



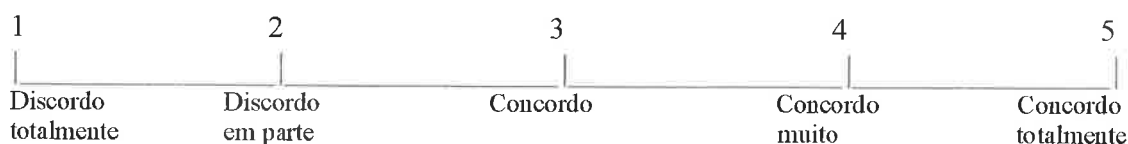
2.b) A diferenciação pedagógica influencia a cooperação entre os professores.



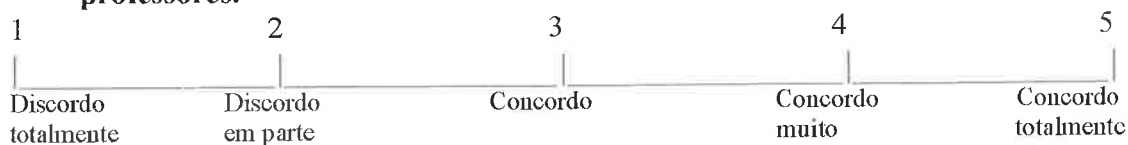
2.c) A diferenciação pedagógica influencia a responsabilidade dos professores.



2.d) A diferenciação pedagógica influencia a comunicação entre os professores.

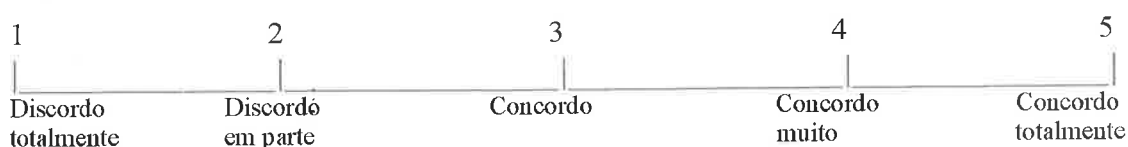


2.e) A diferenciação pedagógica influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.

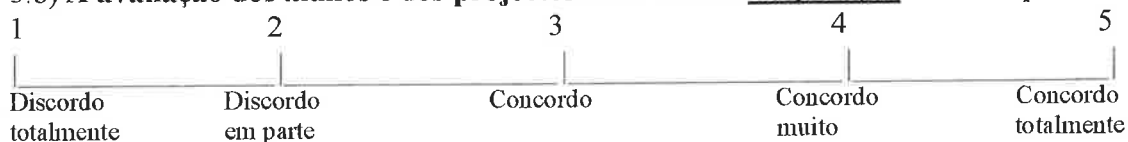


III PARTE

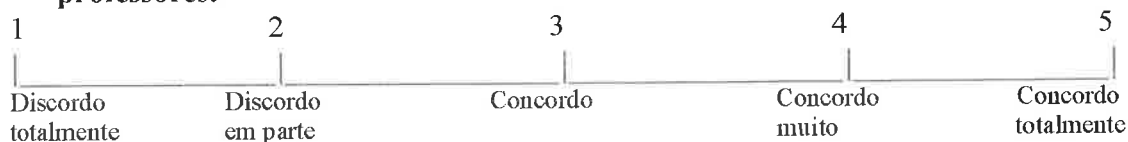
3.a) A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a motivação dos professores.



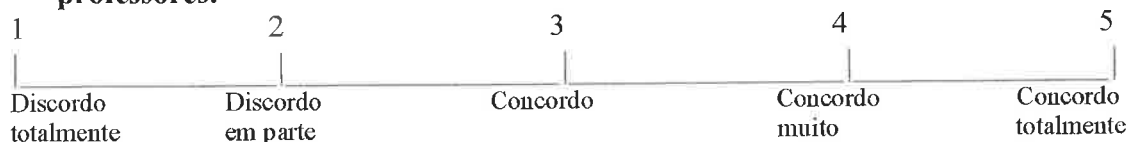
3.b) A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a cooperação entre os professores.



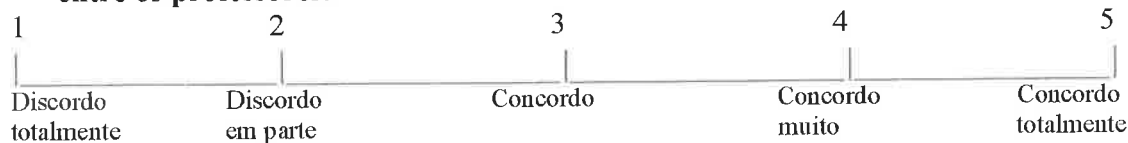
3.c) A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a responsabilidade dos professores.



3.d) A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a comunicação entre os professores.



3.e) A avaliação dos alunos e dos projectos influencia a resolução de situações de conflito entre os professores.



Obrigado pela sua colaboração.

Caro colega

Para continuar o meu trabalho, a tese de mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa, subordinado ao tema “Reorganização Curricular (Gestão Flexível do Currículo) e Relações Interpessoais entre professores” necessito da sua colaboração. Deste modo, peço-lhe que analise o questionário anexo e dê o seu parecer sobre alguns aspectos do documento.

Agradecida pela atenção dispensada.
A professora

Maria Matilde da Ressurreição Borges Martins

PARECER

Relativamente ao questionário, diga como o considera quanto à:

- **Extensão**

Pouco extenso Adequado Muito extenso

- **Clareza de ideias**

Pouco claro Claro Muito claro

- **Linguagem**

Pouco acessível Acessível Muito Acessível

Se considerar pertinente pode fazer algumas sugestões.

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO 2

QUESTIONÁRIO DO IMPACTO DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES (QIRCRIP)

(MARTINS, 2003)

Com o presente questionário pretende-se compreender o impacto que a Reorganização Curricular exerceu nas relações interpessoais entre professores dos 1º e 2º ciclos, na motivação e no bem-estar, no domínio profissional.

As questões são “fechadas” e apenas requerem que coloque uma cruz (X) na sua opção numa escala com vários níveis de resposta possível; o significado dos algarismos que traduzem as suas respostas, é clarificado oportunamente.

É importante que responda a todas as questões de forma sincera e reportando-se à sua experiência profissional. A confidencialidade das suas respostas está assegurada pelo anonimato do questionário.

Obrigado pela sua participação!

I. Elementos de identificação e informação profissional

1.1- Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____

Habilitações literárias: _____ Residência: _____

Nível de ensino: 1º Ciclo 2º Ciclo Escola: _____

Tempo de serviço: Até 5 anos Entre 16 e 20 anos
Entre 6 e 10 anos Entre 21 e 25 anos
Entre 11 e 15 anos Entre 26 e 30 anos
Mais de 30 anos

1.2- Coloque uma cruz na alínea que melhor expressa os seus sentimentos profissionais.

Ser professor/a foi a minha primeira escolha profissional.

Ser professor/a foi uma escolha profissional secundária.

1.3- Assinale a opção que melhor traduz o seu desejo de continuar a ser professor:

pouco desejo desejo moderado muito desejo

2. De acordo com a sua vivência, indique nos “momentos” seguintes, a frequência com que tem sentido o mal-estar profissional. Os algarismos significam: **1. Nada frequente ; 2. Pouco frequente ; 3. Frequente; 4. Muito frequente ; 5. MUITÍSSIMO frequente.**

2.1- Início do ano lectivo.	1	2	3	4	5
2.2- A meio dos períodos lectivos.	1	2	3	4	5
2.3- No fim dos períodos lectivos.	1	2	3	4	5
2.4- No final do ano lectivo.	1	2	3	4	5

⋮

II. Motivação

3. Indique em que medida cada um dos factores influenciou a sua escolha profissional. Os algarismos significam o seguinte: **1. Nenhuma influência; 2. Pouca influência; 3. Alguma influência; 4. Bastante influência; 5. Muita influência.**

3.1- Vocação para esta profissão.	1	2	3	4	5
3.2- Autonomia para gerir o meu trabalho.	1	2	3	4	5
3.3- Partilhar os conhecimentos que possuo.	1	2	3	4	5
3.4- A possibilidade de relação com as crianças.	1	2	3	4	5
3.5- A possibilidade de relação social com pessoas adultas (famílias, colegas, parceiros, etc.)	1	2	3	4	5
3.6- Parecia uma boa profissão (salário, férias, poucas horas de trabalho diário, etc.).	1	2	3	4	5

4. Reflectindo sobre a sua prática profissional, indique a frequência de utilização dos itens abaixo apontados. Cada algarismo tem um significado próprio; assim: **1. Nada frequente; 2. Pouco frequente; 3. Frequente; 4. Muito frequente; 5. MUITÍSSIMO frequente.**

4.1- Estou disponível para escutar os alunos sobre qualquer assunto.	1	2	3	4	5
4.2- Procuo resolver os problemas não escolares dos alunos.	1	2	3	4	5
4.3- Dialogo com os alunos sobre qualquer assunto.	1	2	3	4	5
4.4- Oriento os alunos para outras actividades relacionadas com os conteúdos a desenvolver fora da escola.	1	2	3	4	5
4.5- Encontro tempo para realizar apoio pedagógico aos alunos.	1	2	3	4	5

4.6- Preocupo-me em pesquisar informação sobre os conteúdos.	1	2	3	4	5
4.7- Dinamizo actividades para a comunidade escolar.	1	2	3	4	5
4.8- Costumo participar nas actividades da comunidade escolar.	1	2	3	4	5
4.9- Estou disponível para integrar equipas de trabalho.	1	2	3	4	5
4.10- Aproveito todas as oportunidades para me manter actualizado.	1	2	3	4	5
4.11- Estou presente em todas as reuniões de trabalho.	1	2	3	4	5
4.12- Mostro-me disponível para escutar os outros professores.	1	2	3	4	5

5. Tendo em conta a sua experiência profissional, indique o grau de concordância com as situações abaixo discriminadas, como fontes de mal-estar docente. Considere: **1. Não concordo; 2. Concordo pouco; 3. Concordo; 4. Concordo bastante; 5. Concordo completamente.**

5.1- Os novos métodos de ensino exigem muita aplicação do docente.	1	2	3	4	5
5.2- As reuniões de trabalho são muito demoradas.	1	2	3	4	5
5.3- Passo muito tempo na escola a realizar tarefas burocráticas e depois não tenho disponibilidade para preparar as aulas e os materiais.	1	2	3	4	5
5.4- Com os trabalhos de grupo entre professores, dificilmente tenho tempo para fazer leituras gratificantes.	1	2	3	4	5
5.5- A falta de motivação dos alunos para as actividades escolares é o meu principal problema.	1	2	3	4	5
5.6- A indisciplina dos alunos constitui a maior dificuldade com que me deparo na prática docente.	1	2	3	4	5

6. Indique a sua concordância/discordância com as afirmações seguintes tendo em conta o significado dos algarismos: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo em parte; 3. Não discordo nem concordo; 4. Concordo em parte; 5. Concordo totalmente.**

6.1- O trabalho, actualmente, dificilmente me proporciona prazer.	1	2	3	4	5
6.2- Quando termino o meu trabalho, sinto-me muito cansado/a.	1	2	3	4	5
6.3- De manhã, na perspectiva de novo dia de trabalho, sinto-me angustiado/a.	1	2	3	4	5
6.4- Relacionar-me com crianças e adultos, todo o dia e todos os dias, traduz-se num esforço.	1	2	3	4	5
6.5- Sinto que estou a dedicar-me ao trabalho exageradamente.	1	2	3	4	5
6.6- A minha profissão causa-me mal-estar físico.	1	2	3	4	5

6.7- A minha profissão causa-me mal-estar emocional.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

7. Em situações de mal-estar profissional, os docentes podem reagir de várias formas. Perante as possibilidades referidas a seguir, indique a frequência com que utiliza cada uma, considerando o significado dos algarismos: **1. Nada frequente; 2. Pouco frequente; 3. Frequente; 4. Muito frequente; 5. MUITÍSSIMO frequente.**

7.1- Procurar o auxílio dos colegas.	1	2	3	4	5
7.2- Preparar as aulas com mais cuidado para evitar surpresas.	1	2	3	4	5
7.3- Simplificar a sua actividade profissional.	1	2	3	4	5
7.4- Faltar alguns dias para descansar.	1	2	3	4	5
7.5- Ser menos tolerante para com os alunos.	1	2	3	4	5
7.6- Evitar os outros professores para não me serem requeridos novos trabalhos.	1	2	3	4	5
7.7- Entregar-se com maior vigor à actividade profissional.	1	2	3	4	5
7.8- Dedicar algum tempo para fazer o que mais lhe agrada.	1	2	3	4	5

III. Reorganização Curricular

Encontra de seguida vários comportamentos, atitudes ou estratégias cuja frequência deve assinalar tendo por referência a sua prática profissional. Os algarismos significam: **1. Nada frequente ; 2. Pouco frequente ; 3. Frequente; 4. Muito frequente ; 5. MUITÍSSIMO frequente.**

8- Promovo contactos com outros agentes educativos: encarregados de educação, serviços de psicologia ou de apoio educativo, outras instituições.	1	2	3	4	5
9- Colaboro na recolha e tratamento de informação sobre a escola, o meio envolvente, a turma e os alunos.	1	2	3	4	5
10- Participo no processo de reflexão e decisão das políticas educativas.	1	2	3	4	5
11- Colaboro na elaboração dos documentos orientadores da política educativa (Regulamento Interno, Projecto Educativo ou Projecto Curricular de Escola).	1	2	3	4	5
12- Utilizo a informação recolhida para a definição das metas educativas e curriculares e diferenciação pedagógica.	1	2	3	4	5
13- Gostaria de fazer parte de equipas de trabalho.	1	2	3	4	5

14- Apresento disponibilidade para integrar órgãos de gestão.	1	2	3	4	5
15- Sinto dificuldade em interpretar o Currículo Nacional.	1	2	3	4	5
16-Sinto que sou capaz de concretizar o Currículo Nacional articulando-o às realidades locais (escola, turma e alunos).	1	2	3	4	5
17- Esforço-me para resolver os problemas dos alunos que extravasam as fronteiras escolares.	1	2	3	4	5
18- Planifico atendendo às experiências, sentimentos e interesses dos alunos.	1	2	3	4	5
19- Envolver todos os alunos na mesma actividade.	1	2	3	4	5
20- Promovo exposições, projectos e trabalhos de parceria .	1	2	3	4	5
21- Costumo realizar trabalhos de pesquisa e de grupo, no quotidiano escolar.	1	2	3	4	5
22- Recorro às T.I.C. para dinamizar as aulas.	1	2	3	4	5
23- As actividades escolares desenvolvidas têm origem nos interesses individuais dos alunos.	1	2	3	4	5
24- Os alunos desenvolvem um papel importante na definição das actividades e situações da sala ou escola.	1	2	3	4	5
25- Elaboro o Projecto Curricular de Turma com a colaboração de outros parceiros (alunos, pais, serviços de apoio educativo,...).	1	2	3	4	5
26- Os alunos contribuem para o funcionamento da sala.	1	2	3	4	5
27- No desenvolvimento da minha prática lectiva, os recursos existentes na escola são adequados e suficientes.	1	2	3	4	5
28- Construo materiais específicos e adequados.	1	2	3	4	5
29- Recorro a centros de recursos.	1	2	3	4	5
30- Analiso os princípios e os critérios de avaliação com os alunos e encarregados de educação.	1	2	3	4	5
31- Os resultados da avaliação têm em conta os pareceres dos alunos, pais ou outros parceiros.	1	2	3	4	5
32-Valorizo a auto e hetero-avaliação participada.	1	2	3	4	5
33- Recorro a outros critérios de avaliação além dos instituídos.	1	2	3	4	5
34- Diversifico os registos referentes ao processo ensino-aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4	5
35- Penso que organizar e actualizar toda a documentação é um trabalho moroso e cansativo.	1	2	3	4	5
36- Mantenho toda a documentação em dia, pronta para consulta.	1	2	3	4	5

IV. Relações interpessoais

Nos vários comportamentos, atitudes ou estratégias seguintes deve indicar o seu grau de concordância/discordância tendo por referência a sua prática profissional. Os algarismos significam: : **1. Discordo totalmente; 2. Discordo em parte; 3. Não discordo nem concordo; 4. Concordo em parte; 5. Concordo totalmente.**

37- Disponibilizo-me para participar em qualquer actividade profissional.	1	2	3	4	5
38- Interesse-me pelos outros, encorajo-os a exprimirem-se, ajudo-os no que posso, cedo material, ...	1	2	3	4	5
39- Preocupo-me em analisar a informação disponível.	1	2	3	4	5
40- Cumpro todas as tarefas que me são destinadas dentro do prazo.	1	2	3	4	5
41- Manifesto as minhas opiniões com clareza e oportunidade.	1	2	3	4	5
42- Estou muito atento quando os outros emitem opiniões, para tirar notas e questionar o que não percebi.	1	2	3	4	5
43- Costumo olhar para os outros interlocutores analisando as suas expressões faciais, os gestos e a postura, durante as sessões de trabalho.	1	2	3	4	5
44- Sou receptivo às opiniões dos outros interlocutores.	1	2	3	4	5
45- As minhas sugestões/opiniões, são bem aceites pelos outros.	1	2	3	4	5
46- Estou disponível para escutar os outros professores.	1	2	3	4	5
47- Tenho dificuldade em me colocar na “posição” do outro.	1	2	3	4	5
48- No decurso das sessões, faço rabiscos/desenhos no papel .	1	2	3	4	5
49- Converso com o vizinho do lado, nas reuniões.	1	2	3	4	5
50- Gosto de ser franca e de clarificar as situações.	1	2	3	4	5
51- Espero que os outros também desenvolvam comportamentos assertivos.	1	2	3	4	5
52- Faço questão em estar presente em todas as reuniões e actividades.	1	2	3	4	5
53- Colaboro activamente nos processos colectivos.	1	2	3	4	5
54- Às vezes, é melhor calar-me e esperar outra ocasião para me manifestar.	1	2	3	4	5
55-Não gosto de tomar decisões apressadas e por isso procuro aconselhar-me.	1	2	3	4	5
56- Prefiro contornar situações difíceis omitindo a minha opinião.	1	2	3	4	5
57- Prefiro fazer as coisas sozinho porque, habitualmente, as minhas opiniões não são tidas em conta.	1	2	3	4	5
58- Prefiro fazer as coisas sozinho porque poupo tempo.	1	2	3	4	5

Obrigado pela colaboração

INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO DAS VARIÁVEIS QUE CONSTITUEM INDICADORES DO BEM/MAL-ESTAR DOCENTE* (JESUS, 1998)

De seguida vai ser confrontado com diversas questões que pretendem avaliar o funcionamento de algumas variáveis relevantes para compreender o bem ou o mal-estar do professor. A maior parte das questões são “fechadas”, isto é, apenas requerem que coloque uma cruz (X) numa escala com vários graus de resposta possível. Antes de cada conjunto de questões é apresentado o significado dos algarismos que podem traduzir a sua resposta. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas, devendo ser sincero e espontâneo em todas elas. É importante que responda a todas as questões.

Obrigado pela sua participação!

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

1. Eu sinto-me emocionalmente esgotado/a por causa do meu trabalho
2. Eu sinto-me esgotado/a ao fim de um dia de trabalho
3. Eu sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho de aguentar outro dia de trabalho
4. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente um esforço para mim
5. Eu sinto um mal-estar por causa do meu trabalho
6. Eu sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão
7. Trabalhar directamente com pessoas causa-me muito *stres*.
8. Eu sinto que estou no fim dos meus recursos

1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7

*Utilização de três subescalas para avaliar as seguintes variáveis: exaustão profissional, estratégias de *coping* e motivação inicial.

As pessoas podem lidar com o mal-estar profissional de diversas formas. Indique o grau em que utiliza cada uma das estratégias abaixo referidas quando sente mal-estar por causa de situações do seu trabalho, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Quase nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Muitas vezes; 5. Quase sempre.**

9. Tentar ser muito organizado/a para poder gerir as situações
10. Falar com outras pessoas envolvidas
11. Colocar atenção redobrada no planeamento e horário, para não cometer erros
12. Tentar pensar em mim como um/a vencedor/a, como alguém que chega sempre de cabeça erguida
13. Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente
14. Dizer a mim próprio/a que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira
15. Fazer relaxamento

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Deve indicar a influência que cada um dos seguintes factores exerceu na sua escolha da profissão docente. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.**

16. Sentir-me vocacionado/a para ser professor/a
17. A falta de outras alternativas profissionais
18. Gostar de ensinar os conhecimentos que possuo
19. Gostar de me relacionar com jovens.
20. Contribuir para o desenvolvimento dos jovens

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

