

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



**A Autoavaliação do professor do secundário como
herramienta central da gestão da qualidade educativa:
contribuição para a construção de um referencial numa
perspetiva sistémica e organizacional**

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

José Manuel Pereira da Silva

Fecha de lectura: 6 de febrero de 2014

Bajo la dirección del doctor:

Sebastián González Losada

Huelva, 2014



A AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR DO SECUNDÁRIO COMO FERRAMENTA CENTRAL DA GESTÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA



Contribuição para a construção de um referencial numa perspetiva
sistémica e organizacional



DOUTORANDO

JOSÉ MANUEL PEREIRA DA SILVA

DIRETOR

DOUTOR SEBASTIÁN GONZÁLEZ LOSADA

Outubro de 2013

Há aqui uma inquietação...
...uma inquietação que sinto no desejo de começar o que devo dar por concluído...
...uma inquietación que siento en el deseo de empezar lo que debo dar por concluído...
Hay aquí una inquietación...

José Manuel Pereira da Silva

Aos meus Pais,

Aos meus filhos e netos,

À Cristina

E aos meus jovens colegas por terem
abraçado a mais bela das profissões

Agradecimentos

Só à primeira vista nos deixamos iludir pela sensação dum longo percurso percorrido solitariamente. Porque, perscrutado esse caminho para além dessas intermináveis horas de combate em que o passageiro desânimo se viu derrotado pelo prazer da descoberta e do nascer do sentido, forçoso é reconhecer que nunca aqui chegaríamos sem a contribuição de todos os que aqui queremos distinguir.

O nosso primeiro agradecimento é devido a dois extraordinários homens de visão e empenho que tendo sonhado um dia com a criação duma iniciativa que proporcionasse a formação pós-graduada a estudantes portugueses fora dos grandes centros urbanos, a levaram avante em Caldas da Rainha através do IEVEU com a colaboração da autarquia local. Investiram um enorme esforço em trabalho e capital que viram ser destruído pela atávica mesquinhez com que em Portugal, tantas vezes, se afogam as iniciativas meritórias. Agradecer aos Professores José Manuel Pagés Madrigal e Horácio Pires Gonçalves Saraiva é um ato de justiça e de profundo reconhecimento pessoal. Sem a sua iniciativa este trabalho, simplesmente, nunca seria possível.

A sua visão concretiza-se, ainda, na capacidade demonstrada para reunir um notável conjunto de professores oriundos das universidades de Huelva e Sevilha, cujas qualidades científicas e humanas sensibilizaram todos os que frequentaram o programa de doutoramento, sobretudo na sua fase curricular. O seu saber e a facilidade com que o partilharam, em ambiente de tão grande disponibilidade como de exigência, deixaram em nós uma marca que persistirá na nossa memória e como exemplo.

É justo que nomeemos todos os que integraram esse notável grupo superiormente coordenado pela Professora Margarita Córdoba Pérez: Luís Miguel Villar Ângulo, Juan António Morales Lozano, Jerónima Ipland Garcia, Júlio Cabero Almenara, Julio Barroso Osuna, Maria Del Pilar G. Rodriguez, José Manuel C. Llamas, António Romero Munõz, José Manuel Bautista Vallejo e Ramon Tirado Morueta. A todos eles o nosso sincero agradecimento pelo ensinamento, pelo exemplo e pela superior humildade com que nos estimularam.

Destacaremos neste grupo, por razão óbvia, o Professor Sebastián González Losada que tendo acedido ao nosso pedido para que nos orientasse e dirigisse neste trabalho, nos honrou com o seu apoio discreto mas eficaz e com a sua encorajante confiança sempre demonstrada ao longo destes anos. Possamos nós retribuir-lhe esse apoio com um trabalho que o satisfaça.

Merecem também os colegas do programa de doutoramento o nosso agradecimento pelo incentivo partilhado e pelos bons momentos que em conjunto disfrutámos. Em particular o nosso agradecimento à Isilda e à Dalila com quem partilhei desânimos e entusiasmos e de quem sempre recebi a palavra de incentivo em momentos mais difíceis. E não queremos esquecer o papel decisivo do Carlos Simões que, para além de doutorando, teve um papel de grande relevo na ligação entre professores e alunos mas também com as instituições envolvidas no programa.

A parte empírica do nosso trabalho foi muito facilitada pela franca colaboração de todos os envolvidos nas diferentes fases do processo.

Agradecemos, por isso, aos diretores das escolas: Escola Básica e Secundária do Cadaval, Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos, Escola Básica e Secundária Fernão do Pó, Escola Secundária Raul Proença, Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro e Escola Básica e Secundária de S. Martinho do Porto que autorizaram, aos seus professores que distribuíram no seu tempo de aula e aos seus alunos que responderam ao QCPPAS com um nível de colaboração que em muito excedeu as nossas melhores expectativas.

Aos colegas que se disponibilizaram como participantes nas entrevistas e no grupo de discussão o nosso sincero agradecimento.

Aos colegas Maia Veiga e Clara Lopes, diretor e subdiretora da minha escola, a Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, agradecemos todo o apoio que sempre nos dispensaram durante estes anos.

À Cristina, minha companheira, pelo seu diligente secretariado mas sobretudo pela sua compreensão pelas minhas necessárias “ausências” obrigando-a, tantas vezes, à solidão que deveria ser só minha.

RESUMO

Esta Tese, com a qual concluímos o nosso programa de doutoramento, foi em grande parte motivada por duas necessidades pessoais: a de realização de um balanço pessoal numa longa carreira profissional e a de encontrar resposta para duas questões simples: 1) que importância tem a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? E 2), quais os fatores que influenciam e determinam essa relação?

Estas duas questões emergiram dum primeiro trabalho no âmbito do programa e no qual, tendo-se investigado as características dum professor idealizado por alunos e alunas do ensino secundário, pudemos concluir pela existência de duas dimensões com pesos muito aproximados: 1) uma dimensão relacionada com os aspetos técnicos da profissão, tal como ela é aprendida e socializada ou culturalizada, que passámos a designar por “tecnologia” e 2), uma dimensão relacional que designámos por “empatia”.

A relativa ausência desta última dimensão nas diferentes linhas de investigação sobre a eficácia educativa, levou-nos a instituí-la como objeto de estudo e tema para esta Tese. Quisemos, no entanto, circunscrevê-la num âmbito determinado: o do trabalho docente que se desenvolve numa organização específica, a escola secundária, que tem por objetivo a prestação dum serviço educativo de qualidade, ou seja, um serviço eficaz na concretização da qualificação dos jovens que pretendam seguir os seus estudos num nível superior de ensino ou uma formação profissional que os capacite para a inserção na vida ativa. Nesse sentido concebemos que os professores, orientados para a eficácia do seu trabalho, são agentes capazes de se autorregular na ação através de estratégias de autoavaliação e que essas estratégias podem ser facilitadas pela existência de referenciais: a construção e fundamentação de um referencial autoavaliativo tornou-se, assim, um objetivo central da nossa investigação.

A fundamentação teórica foi, por isso, baseado numa revisão da literatura que nos permitisse quer uma clara definição desse âmbito, quer a elucidação concetual de apoio às componentes teórica e empírica do nosso trabalho e da qual podemos sintetizar o que nos diferentes capítulos se tratou.

No Capítulo 1 procurámos enquadrar a escola nas metáforas ou modelos produzidos pela teoria das organizações para: 1) estabelecer um quadro de referência teórica para a compreensão dos seus processos produtivos e de decisão e, neles, os papéis que são atribuídos aos professores e 2), elucidar a questão da prestação do serviço educativo, da lógica e dos modos como ele se configura processual e organizacionalmente, na ótica duma orientação marcada pela governança ditada pela “nova gestão pública”.

São, assim, abordados os seguintes temas: 1) os novos paradigmas da gestão pública; 2) a escola como organização e seus modelos estruturais; 3) o conceito de serviço educativo na lógica das teorias dos serviços; 4) o serviço educativo centrado no processo ensino-aprendizagem como coprodução e 5), o impacto do conceito de serviço na escola enquanto organização.

Concluimos na adoção duma perspetiva de inserção da escola num modelo racional de burocracia profissional, que funciona como um “sistema fracamente acoplado”, para a prestação dum serviço educativo que tem no processo de ensino-aprendizagem o seu processo produtivo nuclear, e que este corresponde a um modo de coprodução em que se envolvem o professor e cada aluno.

Partindo do conceito de qualidade que é hoje objetivado no âmbito dos sistemas de gestão em uso nos setores produtivos de bens e serviços, desenvolvemos, no Capítulo 2, um quadro de referência teórico para o campo educativo que possa, igualmente, fornecer um enquadramento para a conceção dum sistema de autoavaliação dos professores, tendo por base o processo ensino-aprendizagem como coprodução.

Assim, depois de abordarmos em termos gerais a questão da qualidade e dos seus sistemas de gestão, ISO 9000:2005, EFQM-CAF e SERVQUAL, centramo-nos na análise do modo de coprodução instrucional para o caracterizarmos enquanto processo adaptativo em que se deve procurar a acomodação entre os estilos de ensino e de aprendizagem tendo em vista a concretização dos objetivos de sucesso nas aprendizagens.

Dada a centralidade do conceito de liderança em todos os sistemas de gestão da qualidade é desenvolvida a perspetiva da liderança partilhada como a que melhor se adapta às necessidades educativas, considerando-se não só que ela é fulcral na relação diádica professor-aluno mas, também, na contribuição que cada professor pode dar para a liderança ao nível da organização.

No Capítulo 3 são revistas as principais teorias sobre os temas da *eficácia da escola* e da *eficácia dos professores* para integrarmos a nossa teoria da autoavaliação como instrumento da melhoria dessa eficácia, ao agir sobre os fatores referidos à instrução.

Para melhor clarificar os fatores identificados nessa eficácia instrucional, abordamos o tema da cultura profissional dos professores, sintetizando um modelo que a integra com a cultura da escola e o conhecimento profissional que é mobilizado na ação instrucional. São ainda abordadas algumas teorias da profissão e da carreira dos professores para tentar esclarecer os aspetos diacrónicos da disponibilidade profissional.

Porque a autoavaliação dos professores do secundário constitui o ponto central desta Tese, com a qual se pretende contribuir para a conceção dum referencial, no Capítulo 4 pretende-se a sistematização dum conjunto de teorias que possam constituir fundamento para a nossa própria

teoria da autoavaliação, dotando-a de conceitos prévios, empiricamente consistentes, e capazes de sustentar uma pretensão de validade prática.

Assim, depois de procedermos a uma clarificação concetual num aparato básico que integra os conceitos de *emoção*, *atitude*, *comportamento* e *desempenho*, abordámos as três teorias que consideramos melhor servirem a nossa necessidade de fundamento: a *teoria social-cognitiva* de A. Bandura, a *teoria do comportamento planeado* de I. Ajzen e a *teoria da motivação* de E. Locke e G. Latham que, no final, integramos num modelo complexo que se explicita na sua aplicação à autoavaliação dos professores.

É ainda apresentado o modelo teórico do “comportamento interpessoal do professor”, de Wubbels et al., como teoria próxima da que é por nós desenvolvida e da qual adotamos as dimensões da “proximidade” e da “influência” no nosso modelo teórico que apresentamos no Capítulo 7.

No Capítulo 5 apresentamos o desenho da investigação que, atendendo aos resultados do referido trabalho prévio no âmbito do programa de doutoramento, foi concebido e programado para que se pudesse responder a três questões: 1) quais são os comportamentos dos professores, identificados como preferidos pelos alunos e alunas do secundário, que podem integrar um referencial autoavaliativo? 2) Corresponderão esses comportamentos a um modelo multidimensional que integre as 6 subdimensões consideradas *a priori*? 3) Serão esses comportamentos aceitáveis pelos professores e professoras como objeto da sua autoavaliação?

Para dar resposta a estas interrogantes e cumprir os objetivos de investigação a partir delas estabelecidos, foi considerada o recurso a uma metodologia mista com aplicação de métodos quantitativos e qualitativos em que se incluíram: 1) a validação do QCPAAS, cujo processo é aqui descrito, bem como se explicam e justificam as respetivas variáveis, e a análise estatística dos resultados da sua aplicação a uma amostra; 2) a validação dum modelo teórico para a componente relacional ou “empatia” do desempenho docente através das técnicas dos modelos de equações estruturais (MEE) e 3), a verificação da aceitabilidade, pelos professores e professoras, dos comportamentos descritos no QCPAAS, como referencial autoavaliativo, pela aplicação das técnicas da entrevista e dos grupos de discussão, cujas variáveis se apresentam.

Os capítulos dedicados a estas fases empíricas, são resumidos nos parágrafos seguintes.

No Capítulo 6 são apresentados os resultados da aplicação do QCPPAS a uma amostra da população de alunos do secundário, da Região Oeste de Portugal, constituída por 401 respondentes dos três anos dos cursos profissionais e regulares.

A aplicação do questionário tinha como objetivos: 1) verificar a fiabilidade da escala “empatia” e suas subescalas; 2) a avaliação, medida numa escala de 5 pontos, do grau de importância reconhecida pelos respondentes aos comportamentos dos professores descritos nos itens e 3),

testar as hipóteses relativas às diferenças existentes nesse reconhecimento de importância de acordo com as variáveis independentes no estudo.

Os resultados permitem-nos concluir: 1) que a escala tem uma fiabilidade elevada ($\alpha = 0,958$), classificável como excelente, tendo as subescalas *simpatia*, *amizade*, *humor*, *motivação e carácter* fiabilidades consideradas boas ($\alpha > 0,80$; $0,90 <$) e a subescala *vocação* uma fiabilidade razoável ($\alpha = 0,746$); 2) que os itens, considerados em conjunto, verificam uma avaliação global elevada com 86,7% dos inquiridos a classificá-los como *importantes* ou *muito importantes* e 3), que esta avaliação não varia significativamente quando testadas as hipóteses relativas a um conjunto das variáveis consideradas como mais relevantes na amostra.

Assim, a escala “empatia” do QCPPAS mostra-se como uma escala com potencial para medir os comportamentos dos professores preferidos pelos alunos e alunas do secundário, como referencial auto-avaliativo desses professores e como estrutura básica para um modelo teórico da componente relacional do trabalho docente.

A apresentação da fase da nossa investigação que consideramos como fulcral, na medida em que são os resultados nela obtidos, que nos permitem fundamentar o contributo que queremos prestar com a proposta de um referencial autoavaliativo para os professores do secundário, é feita no Capítulo 7.

Tendo-se verificado a validade de conteúdo, tratava-se agora de verificar a validade de constructo, ou teórica, da escala “empatia”, através do teste da sua validade fatorial, convergente e discriminante. Assim: 1) foi confirmada a validade fatorial, com recurso à modelação com análise de equações estruturais, já que obtivemos um modelo de 3ª ordem em que se observam índices de ajustamento aceitáveis para um modelo integrado por 26 dos 45 itens da escala original; este resultado permite-nos, assim, sustentar um modelo teórico e uma teoria para a componente relacional do trabalho docente que designamos por “empatia”; 2) com uma *fiabilidade compósita* superior a 0.70 em todas as situações de análise, a escala pode considerar-se com validade convergente e com uma aproximação unidimensional satisfatória; 3) no entanto, os resultados dos testes da *variância extraída média* e da validade discriminante mostram que a escala ainda apresenta alguns problemas de unidimensionalidade que justificam o seu aprofundamento teórico e empírico no futuro.

No Capítulo 8 é apresentado o resultado da análise de conteúdo dos dados obtidos em 8 entrevistas com 4 professoras e 4 professores do secundário em diferentes fases da carreira docente. Nesta fase queríamos investigar: 1) qual a importância reconhecida pelos professores à componente relacional do seu trabalho; 2) se as subdimensões e os itens do questionário

QCPPAS seriam aceitáveis para os professores como um referencial auto-avaliativo e 3) indagar sobre a sua abertura para a mudança.

Os resultados, em geral e independentemente do género ou do nível de experiência profissional dos entrevistados, permitem-nos concluir: 1) que a “empatia” é uma componente muito importante no processo ensino-aprendizagem pelo seu papel facilitador das aprendizagens e que essa importância justificaria a sua integração nos programas de formação inicial; 2) que os comportamentos descritos pelos itens são, na generalidade, aceites como importantes pelos entrevistados, sendo as dificuldades de desempenho, por limitação ou inibição, atribuíveis a circunstâncias situacionais ou geracionais; 3) que os professores mostram disponibilidade para a aprendizagem e uma valência positiva na atitude face à mudança na componente “empatia”; 4), que o referencial comportamental constituído pela escala é útil e aplicável no âmbito da autoavaliação e 5) que é confirmada e reforçada a validade facial da escala “empatia”.

Finalmente é abordada, no Capítulo 9, a aplicação do grupo de discussão, com 3 professoras e 3 professores com experiência profissional superior a 20 anos, com o qual pretendíamos concluir acerca: 1) da hipótese do conhecimento utilizado na regulação dos comportamentos da componente relacional do trabalho docente poder integrar uma dimensão da cultura profissional ou, antes, tratar-se duma crença individual tacitamente desenvolvida; 2) da evolução registada neste conhecimento, ao longo da carreira; 3) da importância reconhecida ao referencial proposto e 4) das modalidades de aprendizagem que são preferidas para a melhoria comportamental na componente relacional.

A análise dos dados permitiram-nos constatar uma saturação da informação face aos dados obtidos nas entrevistas, pelo que as conclusões, contendo alguma redundância, nos permitem verificar reforçadas as seguintes ideias: 1) são, sobretudo, de natureza tácita os conhecimentos que os professores mobilizam nos seus processos regulatórios e adaptativos para a componente relacional do processo de ensino-aprendizagem; 2) os professores reconhecem a importância dessa componente como facilitadora e condicionadora da componente tecnológica do seu trabalho; 3) os professores veem no referencial proposto um instrumento importante já que permite: a) a elucidação de comportamentos relevantes e b) a tomada de consciência desses comportamentos no seu agir facilitando a melhoria; e 4) os professores experientes privilegiam, na aprendizagem sobre esta componente, o conhecimento que se pode adquirir pela experiência vicarial e pela reflexão entre pares que partilhem o mesmo tipo de vivências instrucionais.

Podemos concluir que, dos pontos de vista teórico e prático, esta Tese pode contribuir para a expansão teórica no campo da eficácia educativa e instrucional ao propor uma nova teoria e modelo teórico com os quais se aprofunda a compreensão duma atividade tão complexa como a docente.

Teoria e modelo que, partindo dessa complexidade como argumento a favor da ação autoavaliativa e autorreflexiva como instrumento fundamental para a produção de melhoria no processo de ensino-aprendizagem, assumem também um interesse prático com o desenvolvimento dum referencial comportamental de apoio a essa ação e como proposta aplicativa.

O estudo apresentado pode ser considerado limitado dadas as condições de exiguidade de tempo e meios: 1) na sua fundamentação teórica de base já que se trata duma nova teoria produzida a partir duma revisão da literatura que pode ser criticada como demasiado alargada e genérica e 2), na sua componente empírica em função da discussão da representatividade das amostras utilizadas nos três instrumentos aplicados: o questionário, as entrevistas e o grupo de discussão.

Apesar disso pensamos que a nossa teoria e modelo teórico para a eficácia instrucional pode ter desenvolvimentos futuros que passem: 1) pela sua divulgação através de comunicações e artigos que a abram à crítica da comunidade científica; 2) pelo desenvolvimento e melhoramento do modelo, aprofundando a sua validação teórica, e do estudo com a introdução de novos itens ao QCPPAS, o que pode concretizar-se através do 3), alargamento do estudo: a) à população escolar dos 12 aos 18 anos e b), a outros contextos nacionais.

Finalmente, pensamos que constituiria um desenvolvimento importante a aplicação do referencial autoavaliativo proposto, num ambiente de investigação-ação que pudesse acompanhar essa aplicação e medir a sua eficácia para a melhoria da ação docente no processo de ensino aprendizagem.

RESUMEN

Esta Tesis, con la cual concluimos nuestro programa de doctorado, se debió, en gran parte, a dos necesidades personales: hacer un balance de una larga carrera profesional y encontrar respuesta a dos sencillas preguntas: 1) ¿qué importancia tiene la relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje? y, 2) ¿cuáles son los factores que influyen y determinan esta relación?

Estas dos preguntas surgieron a raíz de un primer trabajo, en el ámbito del programa y en el cual, una vez investigadas las características de un profesor idealizado por alumnos y alumnas de secundaria, llegamos a la conclusión de la existencia de dos dimensiones con similar importancia: 1) una dimensión relacionada con los aspectos técnicos de la profesión, tal como se enseña y socializa o culturaliza, que pasamos a designar como “tecnología” y 2) una dimensión relacional que designamos “empatía”.

La relativa ausencia de esta última dimensión en las diferentes líneas de investigación sobre la eficacia escolar, nos ha hecho considerarla como objeto de estudio y tema para esta Tesis.

Sin embargo, quisimos circunscribirla a un ámbito determinado: el del trabajo docente que se desarrolla en una organización específica, la escuela secundaria, que tiene por objeto la prestación de un servicio educativo de calidad, es decir, un servicio eficaz en la concretización de la calificación de los jóvenes, que pretenden seguir sus estudios en un nivel superior de enseñanza o una formación profesional que los capacite para acceder a la vida activa. En ese sentido concebimos que los profesores, orientados a la eficacia de su trabajo, son agentes capaces de autorregularse en la acción, a través de estrategias de autoevaluación y que tales estrategias pueden verse facilitadas por la existencia de referenciales: la construcción y fundamentación de un referencial de autoevaluación se ha convertido en un objetivo central de nuestra investigación.

Por ello, la fundamentación teórica se basó en una revisión de la literatura que permitiese una clara definición de ese ámbito y la elucidación conceptual de apoyo a las vertientes teórica y empírica de nuestro trabajo y de la cual sintetizamos lo que hemos ido tratando a lo largo de los diferentes capítulos.

En el Capítulo 1 procuramos encuadrar la escuela en las metáforas o modelos producidos por la teoría de las organizaciones para: 1) establecer un marco de referencia teórico para la comprensión de sus procesos productivos y de decisión y determinar, en ellos, los papeles que se les atribuye a los profesores y 2), elucidar la cuestión de la prestación del servicio educativo, de la lógica y de los modos como se configura procesual y organizacionalmente, desde la

perspectiva de una orientación marcada por la gobernanza dictada por la “nueva gestión pública”.

Así, se abordarán los siguientes temas: 1) los nuevos paradigmas de la gestión pública; 2) la escuela como organización y sus modelos estructurales; 3) el concepto de servicio educativo en la lógica de las teorías de los servicios; 4) el servicio educativo centrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje como coproducción y 5) el impacto del concepto de servicio en la escuela como organización.

Concluimos con la adopción de una perspectiva de inserción de la escuela en un modelo racional de burocracia profesional, que funciona como un “sistema débilmente acoplado”, para la prestación de un servicio educativo, que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje su proceso productivo nuclear, y que éste corresponde a un modo de coproducción en el cual se implican el profesor y cada alumno.

Partiendo del concepto de calidad que hoy se objetiva en el ámbito de los sistemas de gestión en uso por los sectores productivos de bienes y servicios, desarrollamos, en el Capítulo 2, un marco de referencia teórico para el campo educativo que pueda, del mismo modo, constituirse como un marco para la concepción de un sistema de la autoevaluación de los profesores, teniendo como base el proceso de enseñanza-aprendizaje como coproducción.

Así, después del abordaje, en términos generales, de la cuestión de la calidad y de sus sistemas de gestión, ISO 9000:2005, EFQM-CAF y SERVQUAL, nos centraremos en el análisis del modo de coproducción instruccional como proceso adaptativo, en el que se debe procurar acomodar los estilos de enseñanza y de aprendizaje, con vistas a la concretización de los objetivos de logro en los aprendizajes.

Por su centralidad en todos los sistemas de gestión de la calidad, el concepto de liderazgo se desarrolla como un liderazgo distribuido como el que mejor se adapta a las necesidades educativas, considerándose no sólo que se encuentra en el centro de la relación diádica profesor-alumno sino también en la contribución que cada profesor puede dar al liderazgo en el plano organizacional.

En el Capítulo 3 se revisan las principales teorías sobre los temas de la eficacia de la escuela y de la eficacia docente, para la integración de nuestra teoría de la autoevaluación como un instrumento de mejora de esa eficacia, al actuar sobre los factores que se refieren a la instrucción.

Para mejor clarificar los factores identificados en esa eficacia instruccional, abordamos el tema de la cultura profesional de los profesores, sintetizando un modelo que la integra con la cultura de escuela y el conocimiento profesional que es movilizado en la acción instructiva. Además, se

abordan algunas teorías de la profesión y de la carrera docente, para intentar esclarecer los aspectos diacrónicos de la disponibilidad profesional.

Y porque la autoevaluación de los profesores constituye como el punto central de esta Tesis, con la cual se pretende contribuir a la concepción de un referencial, en el Capítulo 4 se pretende sistematizar un conjunto de teorías que puedan constituir un fundamento para nuestra propia teoría de la autoevaluación, dotándola de conceptos previos, empíricamente consistentes y capaces de sostener una pretensión de validez práctica.

Así, después de procederse a una clarificación conceptual en un aparato básico integrante de los conceptos de *emoción*, *actitud*, *comportamiento* y *desempeño*, abordaremos las tres teorías que consideramos que mejor van a servir a nuestra necesidad de fundamento: la *teoría social-cognitiva* de A. Bandura, la *teoría del comportamiento planificado* de I. Ajzen y la *teoría de la motivación* de E. Locke y G. Latham que, al final, vamos a integrar en un modelo complejo que es explicitado en su aplicación a la autoevaluación de los profesores.

Asimismo, se presenta el modelo teórico del “comportamiento interpersonal del profesor”, de Wubbels et al., como teoría cercana a la desarrollada por nosotros y de la cual adoptamos las dimensiones de “proximidad” y de “influencia” en nuestro modelo teórico, presentado en el Capítulo 7.

En el Capítulo 5 presentamos la manera como, a partir de los resultados del ya citado estudio previo en el ámbito del programa de doctorado, ha sido concebida y programada la investigación para responder a tres cuestiones planteadas: 1) ¿cuáles son los comportamientos, identificados como preferidos por los alumnos y alumnas de secundaria, que pueden integrar un referencial de autoevaluación? 2) ¿corresponderán esos comportamientos a un modelo multidimensional que integre las 6 subdimensiones consideradas a priori? 3) ¿serán esos comportamientos aceptables por los profesores y profesoras como objetos de su autoevaluación?

Para responder a estos interrogantes y cumplir los objetivos de investigación establecidos en los mismos, se consideró el recurrir a una metodología mixta con aplicación de métodos cuantitativos y cualitativos en los cuales se incluyó: 1) la validación del QCPAAS, cuyo proceso aquí se describe, así como se explican y justifican las respectivas variables y el análisis estadístico de los resultados de su aplicación a una muestra; 2) la validación de un modelo teórico para la vertiente relacional o “empatía”, del desempeño docente a través de las técnicas de los modelos de ecuaciones estructurales (MEE) y 3), la verificación de la aceptabilidad, por parte de los profesores y profesoras, de los comportamientos descritos en el QCPAAS, como referencial de autoevaluación, por la aplicación de las técnicas de entrevista y de grupos de discusión, cuyas variables se presentan.

Los capítulos siguientes están dedicados a las fases empíricas y se resumen en los próximos párrafos.

En el Capítulo 6 se presentan los resultados de la aplicación del QCPPAS a una muestra de la población de alumnos y alumnas de secundaria, de la Región Oeste de Portugal, constituida por 401 encuestados de los tres años de los cursos de formación profesional y de bachillerato.

La aplicación del cuestionario tenía como objetivos: 1) verificar la fiabilidad de la escala “empatía” y sus subescalas; 2) la evaluación, medida en una escala de 5 puntos, del grado de importancia, reconocida por los encuestados, de los comportamientos descritos en los ítems y, 3) testar las hipótesis relativas a las diferencias registradas en ese reconocimiento de importancia, de acuerdo con las variables independientes del estudio.

Los resultados nos permiten concluir: 1) que la escala tiene una fiabilidad elevada ($\alpha = 0,958$), que se puede clasificar como excelente teniendo sus subescalas *simpatía*, *amistad*, *humor*, *motivación* y *carácter* fiabilidades consideradas buenas ($\alpha > 0,80$; $0,90 <$) y la subescala *vocación* una fiabilidad razonable ($\alpha = 0,746$); 2) que los ítems, considerados globalmente, verifican una evaluación elevada con un 86,7% de los encuestados clasificándolos como *importantes* o *muy importantes* y 3), que esta evaluación no tiene una variación significativa una vez testadas las hipótesis relativas a un conjunto de las variables que hemos considerado como más relevantes en la muestra.

Así, la escala “empatía” del QCPPAS se ha revelado como una escala con potencial para medir el comportamiento de los profesores preferidos por los alumnos y alumnas de secundaria, como referencial autoevaluativo de estos profesores y como estructura básica para un modelo teórico de la vertiente relacional del trabajo docente.

El Capítulo 7 constituye la presentación de la fase de nuestra investigación que consideramos como crucial, en la medida en que son los resultados aquí obtenidos los que nos permiten fundamentar nuestra propuesta de un referencial de autoevaluación de los profesores de secundaria.

Una vez comprobada la validez de contenido debíamos verificar la validez de constructo, o teórica, de la escala “empatía”, a través del test de su validez factorial, convergente y discriminante. Así: 1) se confirmó la validez factorial, recurriendo a la modelación con el análisis de ecuaciones estructurales, ya que obtuvimos un modelo de 3^{er} orden en el cual se observan indicadores de ajuste aceptables para un modelo integrado por 26 de los 45 ítems de la escala original; así, este resultado nos permite sostener un modelo teórico y una teoría para la vertiente relacional del trabajo docente, la cual designamos como “empatía”; 2) con una fiabilidad compuesta superior a 0.70 en todas las situaciones del análisis, la escala se puede considerar con una validez convergente y con una aproximación unidimensional satisfactoria; 3)

además, los resultados de los test de la varianza media extractada y de la validez discriminante muestran que la escala presenta, aún, algunos problemas de unidimensionalidad que justifican su profundización teórica y empírica en el futuro.

El resultado del análisis de contenido de los datos obtenidos en 8 entrevistas con 4 profesoras y 4 profesores de secundaria, en diferentes fases de la carrera docente, se presenta en el Capítulo 8. En esta fase se trataba de investigar: 1) cuál es la importancia reconocida por los profesores para la vertiente relacional de su trabajo; 2) si las subdimensiones y los ítems del cuestionario QCPPAS serían aceptables para los profesores, como un referencial autoevaluativo y 3) indagar sobre su apertura ante el cambio.

Los resultados, en general e independientemente del género o del nivel de experiencia profesional de los entrevistados, nos permiten concluir: 1) que la “empatía” es una vertiente muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por su papel facilitador de los aprendizajes y que esa importancia justificaría su integración en los programas de formación inicial; 2) que los comportamientos descritos por los ítems son, en su generalidad, aceptados como importantes por los entrevistados, siendo las dificultades de desempeño, por limitación o inhibición, atribuibles a circunstancias situacionales o generacionales; 3) que los profesores muestran disponibilidad por el aprendizaje y una valencia positiva en la actitud frente al cambio en la vertiente “empatía”; 4) que el referencial comportamental constituido por la escala es útil y aplicable en el ámbito de la autoevaluación y 5), que se confirma la validez facial de la escala “empatía.

Por último, se aborda en el Capítulo 9, la aplicación del grupo de discusión, con 3 profesoras y 3 profesores con más de 20 años de experiencia profesional, y con el cual pretendíamos concluir acerca: 1) de la hipótesis de que el conocimiento utilizado en la regulación de los comportamientos de la vertiente relacional del trabajo docente puede integrar una dimensión de la cultura profesional o, incluso, tratarse de una creencia individual y tácitamente desarrollada; 2) de la evolución registrada en este conocimiento, a lo largo de la carrera; 3) de la importancia reconocida al referencial propuesto y 4) de las modalidades de aprendizaje preferidas para la mejora comportamental en la vertiente relacional.

El análisis de los datos nos permite verificar y reforzar las siguientes ideas; 1) sobretodo, son de naturaleza tácita los conocimientos que los profesores movilizan en sus procesos regulatorios y adaptativos para la vertiente relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) los profesores reconocen la importancia de esa vertiente, ya que facilita y condiciona la vertiente tecnológica de su trabajo; 3) los profesores ven en el referencial propuesto un instrumento importante porque permite: a) la elucidación de comportamientos que son relevantes y b) la toma de conciencia de esos comportamientos en su actuar, facilitando la mejora; y 4) los profesores

experimentados privilegian, en el aprendizaje sobre esta vertiente, el conocimiento que se puede adquirir por la experiencia vicaria y por la reflexión entre los pares que comparten el mismo tipo de vivencias de instrucción.

Desde los puntos de vista teórico y práctico, podemos concluir que esta Tesis puede contribuir a la expansión teórica, en el campo de la eficacia educativa e instruccional, al proponer una nueva teoría y un modelo teórico con los cuales podemos profundizar la comprensión de una actividad tan compleja como la docente.

Teoría y modelo que, partiendo de esa complejidad como argumento a favor de la acción autoevaluativa y autorreflexiva como instrumento fundamental para la producción de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también asumen un interés práctico con el desarrollo de un referencial comportamental de apoyo a esa acción y como propuesta aplicativa.

El estudio presentado puede ser considerado limitado dadas las condiciones de exigüidad de tiempo y medios: 1) en su fundamentación teórica de base, ya que se trata de una nueva teoría producida a partir de una revisión de la literatura que puede ser criticada como demasiado amplia y genérica y 2), en su vertiente empírica, en función de la discusión de la representatividad de las muestras utilizadas en los tres instrumentos aplicados: el cuestionario, las entrevistas y el grupo de discusión.

A pesar de ello, pensamos que nuestra teoría y modelo teórico para la eficacia instruccional puede tener desarrollos futuros relacionados con: 1) su divulgación a través de comunicaciones y artículos que la den a conocer a la crítica de la comunidad científica; 2) el desarrollo y mejora del modelo, profundizando su validación teórica, y del estudio con la introducción de nuevos ítems al QCPPAS, lo que puede concretizarse a través de 3), la ampliación del estudio: a) a la población escolar de los 12 a los 18 años y b), a otros contextos nacionales.

Finalmente, pensamos que sería importante la aplicación del referencial autoavaliativo propuesto, en un ambiente de investigación-acción que pudiera acompañar esa aplicación y medir su eficacia para la mejora de la acción docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT

This Thesis, with which we concluded our doctoral program, was largely motivated by two kinds of personal needs: the realization of a personal balance in a long career, and that of finding answers to these simple questions: a) how important is the teacher-student relationship in the teaching-learning process? And b) what factors influence and determine this relationship?

These two issues have emerged from a previous work done in the scope of the doctoral program and in which, having investigated the characteristics of an ideal teacher for boys and girls in secondary school, we were able to establish the existence of two dimensions with similar weight: 1) a dimension related to the technical professional features, as it is learned and socialized or acculturated, that we designate as “technology” and 2) a relational dimension we designate as “empathy”.

The relative shortage of this last dimension in educational effectiveness research led us to consider it as study object and theme for this Thesis.

We wanted, however, to circumscribe it within a particular scope: that of teaching in a specific organization, the secondary school, which aims to provide a quality educational service, i.e., an effective service in the qualifications of young people who wish to pursue their studies at higher education level or seeking for vocational training to enter working life. In that sense, we conceive that teachers, oriented to the effectiveness of their work, are agents with self-regulation capability in their action through self-assessment strategies, being that strategies facilitated by frameworks existence: building and grounding a self-assessment framework becomes, thus, a main goal of our research.

The theoretical foundation of our work was therefore based on a literature review that allowed us clarity in both scope definition and conceptual elucidation to support the theoretical and empirical components of our work.

In the next paragraphs we synthesize that literature review, the methodological issues, the several chapters of empirical components and our conclusions.

In Chapter 1 we intend to frame the school in the metaphors and models of the organizational theory aiming: 1) to set a theoretical framework for the understanding of their production and decision processes and, in them, the roles attributed to teachers; 2) to elucidate the issue of educational service delivery, the logic and modes of its process and organizational configurations, regarding an orientation influenced by the governance dictated within the “new public management”.

Therefore, we will approach the following issues: 1) the new paradigms of public management; 2) the school as an organization and its structural models; 3) the educational service concept in

the perspective and logic of service theories; 4) the educational service focused in the teaching and learning process as co-production, and 5) the impact of the service concept in the school as an organization.

We conclude adopting the perspective of school as a rational professional bureaucracy, which works as loosely coupled systems, to deliver an educational service that has in the teaching and learning process its core productive process, in which the teacher and each student are involved in a co-production mode.

Starting with the quality concept objectified in the scope of management systems in use in goods and service sectors, we put forth in Chapter 2 a framework for the educational field that can be also useful as a frame in the conception of a self-evaluation system for teachers, based on the teaching and learning process as coproduction.

Therefore, after an overall approach of the quality and its management systems, ISO 9000:2005, EFQM-CAF and SERVQUAL, we focus on the analysis of the instructional coproduction mode to characterize it as an adaptive process in which we must seek for the accommodation among the teaching and learning styles in order to obtain learning achievement goals.

Given the centrality of leadership concept in all quality management systems we adopt the perspective of a shared leadership as the most appropriated to educational needs considering not only its crucial role in the teacher-student dyadic relation, but also the contribution that each teacher can provide to leadership at the organizational level.

In Chapter 3 main theories on school effectiveness and teacher effectiveness are revised to integrate our own self-assessment theory as a tool for effectiveness improvement taking action on instructional related factors.

To further clarify the identified factors in that instructional effectiveness, teachers' professional culture is approached and a summary model is outlined integrating it with school culture and the professional knowledge mobilized in teaching. Some profession and career theories are also approached trying to clarify those diachronic features of professional availability.

Secondary education teachers' self-assessment constitutes the core of this Thesis, with which we want to contribute for the conception of a framework. Hence, in Chapter 4, we aim the systematization of a set of theories to allow us the theoretical basis of our own self-assessment theory, providing it with the empirically consistent previous concepts able to sustain a practical validity assumption.

Thus, after a conceptual clarification of a basic apparatus including the concepts of emotion, attitude, behavior and performance we will approach the three theories we think best serve our grounding needs: the social-cognitive theory of A. Bandura, the theory of planned behavior of I.

Ajzen and the goal setting theory of motivation of E. Locke & G. Latham. Finally, we integrate those theories in a complex model explained in its application to teachers' self-assessment.

It is also presented the Wubbels et al. "interpersonal teacher behavior" model, a theory close to that being developed by us and under which we adopt the dimensions of "proximity" and "influence" in our theoretical model presented in Chapter 7.

Chapter 5 presents the way how the research, starting from the results of a previous study in the scope of the doctoral program, was conceived and scheduled to answer the questions: 1) which teachers' behaviours, identified as preferred by secondary school students, can be integrated in a self-assessment framework? 2) are those behaviours related to a multidimensional model integrating the 6 dimensions a priori considered? 3) are those behaviours acceptable as self-assessment objects by teachers?

To answer these questions and fulfil the research objectives in them involved was considered a mixed method as resource with application of quantitative and qualitative methods in which were included: 1) the QCPAAS validation, whose process is described here, as well as explain and justify the respective variables, and the statistical analysis of the results of its application to a sample; 2) the validation of a theoretical model for the relational component or "empathy" of teaching performance through the techniques of structural equation models (SEM), and 3) to verify teachers acceptability of behaviours described in QCPAAS items, as a self-assessment framework, with interviews and focus group technics whose variables are presented.

In Chapter 6 are presented the results of the QCPPAS application to a sample (n=401) of secondary students population from the Portuguese West Region.

The questionnaire application aimed: 1) to verify the "empathy" scale, and its subscales; 2) to measure, with a 5 points scale, the recognized importance by respondents to the behaviours described in the items and 3), to test the hypothesis concerning differences in recognition of importance according to the independent variables in the study.

The results allow us to conclude: 1) that the scale has a high reliability ($\alpha = 0,958$), classifiable as excellent, having the subscales sympathy, friendship, humour, motivation and character reliabilities considered as good ($\alpha > 0,80$; $0,90 <$), and the vocation subscale a reasonable reliability ($\alpha = 0,746$); 2) that the items, globally considered, verify an high overall evaluation with 86,7% of respondents classifying them as important or very important and 3), that this evaluation doesn't show a significantly variation in the hypothesis testing with the set of independent variables selected as more relevant in the sample.

Thus, the "empathy" scale of QCPPAS is shown as a potential scale to measure teachers' behaviour, preferred by secondary school students, as a framework to teacher self-assessment and as a basic structure for a theoretical model of the relational component of teaching.

The presentation of our research which we consider crucial, in the extent that their results provide us with the basis to the contribution we want to make with a secondary school teacher's self-assessment framework is addressed in Chapter 7.

Content validity verified, in the previous chapter, it was now a question of construct validity testing of "empathy" scale through factorial, convergent and discriminant validity tests. Thus: 1) the factorial validity was confirmed through structural equations modelling, since we got acceptable fit indexes for a 3rd order model with 26 of the 45 original items; this result thus allows us to sustain a theoretical model and a theory for the relational component of teaching we call "empathy"; 2) a composite reliability with a 0.70 value, in all analysis situations, shows that the scale can be considered with a satisfactory convergent validity and one-dimensional approximation; 3) however, average variance extracted and discriminant validity tests show that the scale still remains with some dimensional problems justifying its theoretical and empirical deepening in the future.

In Chapter 8 are reported and analysed data gathered from 8 interviews with male (4) and female (4) teachers in different career stages. In this phase we want to investigate: 1) the importance recognized by teachers to the relational component of their work; 2) if the items and their underlying constructs of QCPPAS questionnaire would be acceptable as a self-evaluation reference list, and 3) to explore their openness to the change in the relationship aspects of the teaching-learning process.

General results and findings, disregarding gender or professional experience level of participants, allow us to conclude: 1) that "empathy" is a very important component of teaching and learning process given its facilitating role on learning justifying its integration on teacher education programs; 2) that described behaviours in items are acceptable as important by respondents, being the performance difficulties by limitation or inhibition, assigned to situational or generational circumstances; 3) that teachers show availability for learning and a positive attitudinal valence for change in "empathy" component; 4) that the behavioural framework of the scale is useful and applicable in the scope of self-assessment and 5), that facial validity of the "empathy" scale is confirmed.

Finally, in Chapter 9 is addressed the focus group session, 3 women and 3 men, with a teaching experience of more than 20 years, with whom we intended to conclude about: 1) the hypothesis of the knowledge used in behavioural regulation of relational component of teaching being integrated as a dimension of professional culture, or rather being an individual tacitly developed belief; 2) the evolution of this kind of knowledge throughout the career; 3) the recognized importance by them to the proposed framework, and 4) the learning modalities that are preferred to the behavioural improvement in the relational component.

The data analysis allowed us to observe a saturation of information compared to the data obtained from the interviews. So, conclusions containing some redundancy allow us to verify a reinforcement of the following ideas: 1) it is, mainly, of tacit nature the knowledge that teachers apply in their self-regulatory and adaptive processes in the relational component of teaching and learning process; 2) teachers recognize the importance of this component as a facilitator and conditioning the technological feature of teaching; 3) teachers see in the proposed framework an important tool since it allows: a) the elucidation of relevant behaviours and b) the awareness of these behaviours in their action enabling improvement; and 4) experienced teachers emphasize, in learning about this component, the knowledge that can be gained by vicarious experience and reflection among peers who share the same type of instructional experience.

We can conclude that, from the theoretical and practical perspectives, this Thesis can contribute to the theoretical expansion in the field of the educational and instructional effectiveness when proposing a new theory and theoretical model with which we can deepen the understanding of an activity as complex as teaching.

Theory and model that, considering this complexity as an argument in favour of the self-assessment and self-reflexive action as a fundamental instrument for the production of improvement in the teaching and learning process, can also assume a practical interest in the development of a behavioural referential to support this action and as an applicative proposal.

This study can be considered limited given the conditions of exiguity of time and resources: 1) in its theoretical foundation since it is a new theory produced from a literature review that can be criticised as too widened and generic and 2), in its empirical component on the basis of the discussion of the representativeness of the samples used in the three instruments applied: the questionnaire, the interviews and the focus group.

Nevertheless, we think that our theory and theoretical model for the instructional effectiveness can be further developed by: 1) its diffusion through papers and articles open to the criticism from the scientific community; 2) the development and improvement of the model, deepening its theoretical validation, and of the study with the introduction of new items to the QCPPAS, which can be accomplished through 3), extending the study to: a) the school population from 12 to 18 years and b), other national contexts.

Finally, we think it would be an important development the application of the proposed self-assessment referential in an environment based both on action and research which could accompany that application and measure its effectiveness for improving the teaching activities in teaching and learning process.

ÍNDICES

Índice Geral

Introdução.....	1
PRIMEIRA PARTE	
Capítulo 1 – A escola como organização de serviço.....	25
1. Introdução	27
2. A mudança de paradigma a gestão pública	28
3. A escola como organização.....	31
3.1 Aspetos gerais da escola como organização	31
3.2 Desenvolvimento estrutural da organização escolar	33
4. O conceito de serviço em educação.....	43
4.1. O serviço como coprodução	45
4.2. O impacto do conceito de serviço na escola enquanto organização.....	54
Capítulo 2 – A gestão da Qualidade em educação.....	63
1. Introdução.....	65
1.1 Breve nota histórica.....	65
1.2 O conceito de Qualidade	68
2 - Os sistemas de gestão da Qualidade	70
2.1 A ISO 9000:2005	75
2.2 O EFQM e o CAF	81
2.3 O SERVQUAL	90
3. A gestão da Qualidade em educação e ensino	93
4. O desempenho docente na lógica da Qualidade do serviço educativo	96
5. A questão da liderança educativa ou o professor como líder.....	104
Capítulo 3 – A eficácia em educação e a profissão dos professores	113
1. Introdução.....	115
2. A investigação sobre a eficácia da escola.....	116
3. A investigação sobre a eficácia dos professores	120
3.1 Os modelos da eficácia instrucional.....	120
3.2 A avaliação da eficácia instrucional.....	125
4. A profissão, a cultura e o conhecimento profissional dos professores	129
4.1 A profissão de professor	130

4.2 A cultura profissional dos professores	137
4.3 O conhecimento dos professores na perspetiva das teorias da ação.....	148
5. Teorias sobre a carreira dos professores.....	153
5.1 Teorias e modelos teóricos sobre a carreira dos professores	153
5.2 O modelo de Huberman.....	154
5.3 O modelo de Burke, Christensen, Fessler.....	157
 Capítulo 4 – A autoavaliação como autorregulação	163
1. Notas prévias e conceptuais.....	165
1.1 Emoção e atitude.....	166
1.2 Comportamento, ação e desempenho	168
2. A Teoria Social Cognitiva da Autorregulação de Bandura	169
2.1 A auto-monitorização (<i>self-monitoring</i>) do comportamento	170
2.2 A função judicativa (<i>judgmental</i>).....	172
2.3 As influências auto-reativas (<i>self-reactive</i>)	172
2.4 A autoeficácia	173
2.5 Autorregulação e feedback negativo	174
2.6 Influências auto-reativas na autorregulação da motivação	174
3. A Teoria do Comportamento Planeado (TCP) de Ajzen	175
4. Teoria da Motivação de Locke & Latham.....	181
5. Teoria da Personalidade	184
6. Um modelo de relação interpessoal aplicado ao processo instrucional.....	187
7. Síntese ou Hipótese de construção de um modelo complexo de auto-regulação.....	191

SEGUNDA PARTE

Capítulo 5 – Apresentação da investigação: o problema e os objetivos.....	199
1. O problema de investigação	201
1.1 Contextualização do problema.....	201
1.2 Antecedentes e ponto de partida empírico.....	203
1.3 A formulação atual do problema e de uma hipótese geral para a investigação	208
2. Os objectivos da investigação.....	209
3. Desenho da investigação	209
3.1 Fases de trabalho	210
3.2 Variáveis de estudo	212
3.2.1 Variáveis no questionário	212
3.2.2 Variáveis nas entrevistas	218
3.2.3 Variáveis no grupo de discussão	219
3.3 População de estudo e dimensão da amostra na aplicação do questionário.....	220
4. A construção e a validação do QCPPAS	221

TERCEIRA PARTE

Capítulo 6 – Análise dos dados da aplicação do “Questionário aos Comportamentos dos Professores Preferidos pelos Alunos do Secundário” (QCPPAS).....	231
1. A aplicação do QCPPAS.....	233
2. Caracterização da amostra.....	233
2.1 Variáveis de enquadramento geográfico e demográfico.....	234
2.2 Variáveis de enquadramento do estatuto social e económico.....	238
2.3 Variáveis de caracterização do perfil socioafetivo.....	241
3. Análise dos resultados do QCPPAS.....	250
3.1 Fiabilidade da escala Empatia e das suas subescalas.....	251
3.2 Estatísticas dos itens.....	256
3.3 As hipóteses operacionais.....	265
4. Síntese da análise dos itens do QCPPAS.....	294
 Capítulo 7 - Validade teórica da escala e do modelo para a “Empatia”.....	299
1. A aplicação da análise fatorial confirmatória (CFA) ao QCPPAS, dentro dum quadro de análise de equações estruturais (AEE).....	301
2. Pressupostos da aplicação da AEE.....	302
2.1. Sobre a AEE como técnica e método.....	303
2.2. Pressupostos e requisitos do modelo de equações estruturais.....	306
2.3. Critérios para a avaliação da qualidade do modelo.....	308
2.4. Análise fatorial do modelo “empatia”.....	310
2.5. Análise multigrupo do modelo teórico para a “Empatia”.....	318
2.6. Validade convergente e validade discriminante da escala “Empatia”.....	322
3. Síntese do capítulo.....	325
 Capítulo 8 - As entrevistas e os seus dados.....	329
1. Introdução.....	331
2. Preparação e realização das entrevistas.....	333
2.1 Revisão da literatura sobre o instrumento a aplicar.....	333
2.2 Definição do grupo e preparação da entrevista.....	336
2.3 O guião e a realização da entrevista.....	339
2.3.1 O guião da entrevista e seu desenvolvimento.....	339
2.3.2 A realização da entrevista.....	340
2.3.3 Análise dos dados recolhidos.....	341
2.3.4 A codificação.....	343
3. Síntese quantitativa dos dados.....	345
3.1 Das entrevistas em geral.....	346
3.2 Da codificação teórica prévia.....	347
3.3 Da codificação dos itens do QCPPAS.....	348

3.4 Da codificação emergente nas entrevistas	351
4. Análise qualitativa	352
4.1 Análise com disposição ou apresentação dos dados do Bloco 1	354
4.1.1 A importância da empatia ou componente relacional	354
4.1.2 Importância da empatia versus tecnologia	355
4.1.3 Abordagem da empatia no âmbito da formação inicial	356
4.2 Análise com disposição ou apresentação dos dados do Bloco 2	356
4.2.1 Simpatia	357
4.2.2 Amizade	360
4.2.3 Humor	365
4.2.4 Motivação e Apoio	368
4.2.5 Carácter/ Personalidade	372
4.2.6 Vocação	380
4.2.7 Questões e subdimensões emergentes das entrevistas	385
4.3 Análise com disposição ou apresentação dos dados do Bloco 3	390
5. Síntese do Capítulo	393
 Capítulo 9 – O Grupo de Discussão e os seus Resultados	397
1. Introdução	399
2. Sobre o “grupo de discussão” como técnica e seus fundamentos teóricos	401
2.1 Aspetos técnicos e práticos da aplicação dos grupos de discussão	403
2.2 Constituição do grupo de discussão	406
2.3 O guião da discussão	407
2.4 Realização do grupo de discussão	408
3. A análise de conteúdo dos dados recolhidos	409
3.1 O tratamento dos dados	409
3.2 A codificação dos dados	411
4. Análise com disposição ou apresentação dos dados	411
4.1 A importância da componente relacional ou “Empatia”	411
4.2 A evolução da capacidade relacional ao longo carreira	414
4.3 Importância reconhecida aos itens do QCPPAS como referencial auto-avaliativo	417
4.4 Importância da formação profissional no âmbito da componente relacional do processo ensino-aprendizagem	419
5. Síntese do capítulo	422
 QUARTA PARTE	
Capítulo 10 – Conclusões, limitações e implicações futuras	429
1. Conclusões	429
1.1 Os pressupostos teóricos	429
1.2 – A investigação e as suas descobertas	432

1.3 Uma proposta de aplicação	439
2. Limitações do estudo.....	445
3. Implicações e desenvolvimentos no futuro.....	447

QUINTA PARTE

Resumen alargado de la Tesis	453

SEXTA PARTE

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	553

SÉTIMA PARTE

LISTA DESCRITIVA DOS ANEXOS.....	569
ANEXO I	569
ANEXO II	569
ANEXO III.....	570

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Desafios de Mudança e Objectivos da Educação Europeia para o Século XXI	13
Tabela 2 – Evolução recente da legislação portuguesa sobre a gestão escolar.....	37
Tabela 3 – Modelos de “estilos de aprendizagem” segundo Curry (1983)	49
Tabela 4 - Estrutura tipo de uma lição de Geometria Descritiva e intensidade da participação..	50
Tabela 5 – Fatores escola identificados como importantes na investigação sobre a eficácia educacional (OCDE, 2005)	73
Tabela 6 – Exemplos de processos nos diferentes universos organizacionais da escola	78
Tabela 7 CAF (2006) – Critérios e subcritérios de Agentes e Facilitadores	87
Tabela 8 – CAF (2006) – Critérios e subcritérios de Resultados.....	88
Tabela 9 – CAF (2006) Pontuação dos subcritérios de Agentes e Facilitadores	88
Tabela 10 - CAF (2006) Pontuação dos subcritérios de Resultados	89
Tabela 11 – Estilos de aprendizagem de Grasha-Riechman.....	99
Tabela 12 – Estilos de ensino de Grasha.....	100
Tabela 13 – Onze fatores da eficácia das escolas (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995) ..	117
Tabela 14 – Dimensões e variáveis da instrução eficaz de Stronge, Ward, & Grant (2011).....	123
Tabela 15 – Modelo dinâmico da eficácia instrucional de Creemers & Kyriakides (2006).....	124
Tabela 16 Indicadores do ISTOF segundo Nikkanen & Valijarvi, (2006).....	126
Tabela 17 – Dimensões da cultura de escola segundo Schoen & Teddlie (2008)	139
Tabela 18 - Os "TEACHERS' STANDARDS IN ENGLAND FROM SEPTEMBER 2012"..	142
Tabela 19 - Os "InTASC Core Teaching Standards" de 2011.....	143
Tabela 20 - Os deveres profissionais docentes na legislação portuguesa actual.....	144
Tabela 21 - Variáveis do ambiente pessoal segundo Burke, Christensen, Fessler, McDonnell, & Price, (1987)	160
Tabela 22 - Variáveis do ambiente organizacional segundo Burke, Christensen, Fessler, McDonnell, & Price, (1987).....	161
Tabela 23 - QTI Questionnaire on Teacher Interaction - escala e itens típicos	189
Tabela 24 - Aplicação do QTI no Brunei - descrição da escala e dos itens	189
Tabela 25 - Amostra, de alunos do secundário, utilizada no estudo inicial.....	206
Tabela 26 - Itens codificados em Empatia e Tecnologia no estudo inicial	206
Tabela 27 - Sub-codificação da dimensão Empatia	207
Tabela 28 - Caracterização demográfica e económica dos concelhos da população do estudo	214
Tabela 29 - Questionários distribuídos por escola	221
Tabela 30 - Questionários recolhidos por escola	221
Tabela 31 - Estatísticas da fiabilidade da escala no pré-teste.....	224
Tabela 32 - Estatísticas Item- Total no pré-teste	225
Tabela 33 - Média dos itens da escala Empatia	226
Tabela 34 – Lista dos itens do QCPPAS de acordo com as subdimensões da Empatia.....	227
Tabela 35 - IQV * Escola	234
Tabela 36 - IQV * Género	234
Tabela 37 - IQV * Via de ensino	235
Tabela 38 - IQV * Tipo de agregado familiar	236
Tabela 39 - Via * Género	237
Tabela 40 - Via * Idade.....	237
Tabela 41 - Género * Idade	237
Tabela 42 - IQV * Escolaridade da mãe	239
Tabela 43 – IQV * Escolaridade do pai	239

Tabela 44 – Via * Escolaridade da mãe	239
Tabela 45 – Via * Escolaridade do pai.....	239
Tabela 46 - Via de Ensino * Tempo Fora de Casa.....	240
Tabela 47 - Via de ensino * Tempo de estudo.....	241
Tabela 48 - Via de ensino * Gosto pelo estudo	242
Tabela 49 - Via de ensino * Autoimagem	242
Tabela 50 - Tempo de estudo * Autoimagem.....	243
Tabela 51 - Género * Papel dos professores em geral	244
Tabela 52 – Género * Importância da relação com o professor	245
Tabela 53 - Via de ensino * Importância da relação com o professor	245
Tabela 54 – Género e Via * Com quem costuma conversar sobre a vida escolar	247
Tabela 55 - Género * Ter amigos	248
Tabela 56 - Ano de escolaridade * Ter amigos	248
Tabela 57 - Género * Tipo de relacionamento com os amigos.....	249
Tabela 58 - Ano de escolaridade * Tipo de relacionamento com os amigos.....	250
Tabela 59 - Estatística da fiabilidade da escala Empatia do QCPPAS	251
Tabela 60 – Estatísticas Item-Total.....	252
Tabela 61 - Descrição dos itens do QCPPAS	253
Tabela 62– Síntese das estatísticas dos itens do QCPPAS	254
Tabela 63 - Estatística da fiabilidade para a subescala Simpatia	255
Tabela 64 - Estatística da fiabilidade para a subescala Amizade.....	255
Tabela 65 - Estatística da fiabilidade para a subescala Humor.....	255
Tabela 66 - Estatística da fiabilidade para a subescala Motivação	255
Tabela 67 - Estatística da fiabilidade para a subescala Carácter	255
Tabela 68 - Estatística da fiabilidade para a subescala Vocação	255
Tabela 69 – Estatísticas descritivas da subdimensão Simpatia.....	258
Tabela 70 – Estatísticas descritivasda subdimensão Amizade	259
Tabela 71 – Estatísticas descritivas da subdimensão Humor	259
Tabela 72 – Estatísticas descritivas dos itens da subdimensão Motivação	260
Tabela 73 – Estatísticas descritivas dos itens da subdimensão Carácter.....	261
Tabela 74 – Estatísticas descritivas dos itens da subdimensão Vocação	262
Tabela 75 – Frequências e proporções nos itens do QCPPAS avaliados como “importantes” ou “muito importantes”	264
Tabela 76 – Médias, modas e proporções de classificação agregada em “importante” e “muito importante” para “escolaridade da mãe”	273
Tabela 77 - Médias, medianas e proporções de classificação agregada em “importante” e “muito importante” para “escolaridade do pai”	275
Tabela 78 - Médias, medianas e proporções de classificação agregada em “importante” e “muito importante” para “gosto pelo estudo”	277
Tabela 79 - Médias, medianas e proporções de classificação agregada em “importante” e “muito importante” para “autoimagem como aluno”	279
Tabela 80 - Médias, medianas e proporções de classificação agregada em “importante” e “muito importante” para “importância reconhecida na relação com o professor de cada disciplina para o sucesso do aluno, nessa disciplina”	281
Tabela 81 – Teste de Kruskal-Wallis para “IQV” (H.1)	282
Tabela 82 - Teste de Kruskal-Wallis para “Género” (H.2)	283
Tabela 83 - Teste de Kruskal-Wallis para “Via de ensino” (H.3).....	284
Tabela 84 - Teste de Kruskal-Wallis para “Ano de escolaridade” (H.4)	285

Tabela 85 - Teste de Kruskal-Wallis para “Idade” (H.5).....	286
Tabela 86 - Teste de Kruskal-Wallis para “Escolaridade da mãe” (H.6).....	287
Tabela 87 - Teste de Kruskal-Wallis para “Escolaridade do pai” (H.7)	288
Tabela 88 - Teste de Kruskal-Wallis para “Gosto pelo estudo” (H.8).....	289
Tabela 89 - Teste de Kruskal-Wallis para “Gosto pelo estudo” (H.8) (cont.).....	290
Tabela 90 - Teste de Kruskal-Wallis para “Autoimagem como aluno” (H.9).....	291
Tabela 91 - Teste de Kruskal-Wallis para “Importância do professor da disciplina” (H.10)....	292
Tabela 92 - Teste de Kruskal-Wallis para “Importância do professor da disciplina” (H.10) (cont.).....	293
Tabela 93 – Síntese dos testes de hipóteses com os itens diferenciados	295
Tabela 94 – Itens e subdimensões da escala e dimensão “Empatia”	303
Tabela 95 – Valores de assimetria e curtose mais elevados nos itens do QCPPAS	307
Tabela 96 – Índices e valores de referência a utilizar na validação do modelo “Empatia”	309
Tabela 97 – Resultados da 1ª avaliação do modelo de 1ª ordem da Empatia.....	310
Tabela 98 - Resultados da avaliação final do modelo de 1ª ordem da Empatia	313
Tabela 99 - Resultados da avaliação final do modelo de 2ª ordem da Empatia	315
Tabela 100 – Valores de R^2 e dos coeficientes de trajetória para as variáveis latentes de 1ª ordem	315
Tabela 101 - Resultados da avaliação final do modelo de 3ª ordem da Empatia.....	317
Tabela 102 - Resultados da avaliação do modelo melhorado de 3ª ordem da Empatia	317
Tabela 103 - Resultados da análise multigrupo do modelo de 3ª ordem da Empatia para Rapazes	319
Tabela 104 - Resultados da análise multigrupo do modelo de 3ª ordem da Empatia para Raparigas.....	319
Tabela 105 – Avaliação da qualidade de ajustamento para os 3 modelos em análise multigrupo	320
Tabela 106 – Estatística das diferenças de χ^2 para os modelos livre e fixos	320
Tabela 107 - Estatística das diferenças de χ^2 para os modelos fixos.....	320
Tabela 108 – Consistência interna das subescalas da “Empatia” pelo α de Cronbach.....	323
Tabela 109 - Cálculo da fiabilidade compósita, da VEM e da validade discriminante da escala “Empatia.....	327
Tabela 110 - Índices de modificação (M.I.) para o modelo Empatia	328
Tabela 111 Constituição da amostra	337
Tabela 112 - Codificação teórica prévia à análise	343
Tabela 113 - Codificação emergente da análise de conteúdo.....	344
Tabela 114 - Total de codificações distribuição por género e tempo de serviço	346
Tabela 115 – Número de passagens codificadas com os códigos teóricos prévios, por entrevista	347
Tabela 116 - Codificação dos itens da subdimensão Simpatia, por entrevista	348
Tabela 117 - Codificação dos itens da subdimensão Amizade, por entrevista.....	349
Tabela 118 - Codificação dos itens da subdimensão Humor, por entrevista	349
Tabela 119 - Codificação dos itens da subdimensão Motivação e Apoio, por entrevista	350
Tabela 120 - Codificação dos itens da subdimensão Carácter/Personalidade, por entrevista ...	350
Tabela 121 - Codificação dos itens da subdimensão Vocação, por entrevista	351
Tabela 122 - Número de passagens codificadas com os códigos emergentes, por entrevista ...	352
Tabela 123 - Constituição do grupo de discussão.....	406
Tabela 124 - Avaliação dos itens e do referencial pelos elementos do grupo	426
Tabela 125 - Resultados da avaliação final do modelo de 3ª ordem da Empatia.....	435

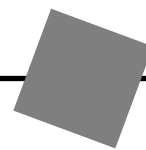
Tabela 126 – Critério de avaliação para os referenciais autoavaliativos.....	440
Tabela 127 - Referencial comportamental para a autoavaliação na componente “empatia”	442
Tabela 128 – Aplicação do “ISTOF” como referencial comportamental para a autoavaliação na componente “tecnologia”	443
Tabela 129 - Aplicação do “ISTOF” como referencial comportamental para a autoavaliação na componente “tecnologia (2)	444
Tabla 130 - Distribución de la muestra del estudio inicial.....	498
Tabla 131 - Ítems codificados en <i>Empatía</i> y <i>Tecnología</i> en el estudio inicial	498
Tabla 132 – Resultados de la prueba piloto de la escala “Empatía”	505
Tabla 133 - Estadística de la confiabilidad de la escala Empatía del QCPPAS	510
Tabla 134 – Ítems y subdimensiones de la escala y dimensión “Empatía”	517
Tabla 135 - Índices y valores de referencia a utilizar en la validación del modelo “Empatía”	518
Tabla 136 - Resultados de la evaluación final del modelo de 1 ^{er} orden de la Empatía	519
Tabla 137 - Resultados de la evaluación final del modelo de 2 ^o orden de la Empatía	519
Tabla 138 - Resultados de la evaluación final del modelo de 3 ^{er} orden de la Empatía	519
Tabla 139 - Resultados del análisis multigrupo del modelo de 3 ^{er} orden de la Empatía para “niños”	520
Tabla 140 - Resultados del análisis multigrupo del modelo de 3 ^{er} orden de la Empatía para “niñas”	520
Tabla 141 - Evaluación de la bondad de ajuste para los 3 modelos en análisis multigrupo	520
Tabla 142 - Resultados de la evaluación final del modelo de 3 ^{er} orden de Empatía.....	539

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução dos sistemas de ensino segundo Carneiro (2000)	8
Figura 2 - Estrutura simples da escola “moderna”	34
Figura 3 Estrutura da burocracia profissional da escolar atual	39
Figura 4 - Triângulo de serviço de Gadrey	46
Figura 5 - Diagrama da intensidade da participação de acordo com a Tabela 3	50
Figura 6 – Universos da organização de serviço	57
Figura 7 - Universos operacionais do processo instrucional ao nível do professor	58
Figura 8 - Universos operacionais do processo instrucional ao nível da escola	59
Figura 9 - A escola como burocracia profissional e organização de serviço	61
Figura 10 - Etapas da Qualidade segundo (Pires, 2007)	66
Figura 11 – Modelo de funcionamento da escola (OCDE, 2005)	72
Figura 12 - Modelo adaptado ao processo ensino aprendizagem na perspectiva da coprodução	74
Figura 13 - O SGQ da ISO 9000 (ABNT NBR ISO 9000:2005)	80
Figura 14 – Critérios EFQM	83
Figura 15 – A lógica RADAR (EFQM, 2012)	84
Figura 16 - Modelo SERVQUAL das diferenças na qualidade dos serviços (Shahin, 2006)	92
Figura 17 - Impacto da avaliação na melhoria dos processos da escola	94
Figura 18 – Modelo de Kolb	102
Figura 19 – Situação planeada da instrução numa UD de GD	103
Figura 20 - Modelo de House ou House & Mitchell	111
Figura 21 - Modelo ibero-americano da eficácia escolar (Murillo, et al., 2007)	119
Figura 22 - Modelo do mecanismo de autoavaliação de Ross & Bruce (2007)	128
Figura 23 – Modelo teórico da articulação entre <i>ethos</i> e <i>habitus</i> e da sua relação com o conhecimento dos professores	153
Figura 24 - Modelo de Huberman (1989)	157
Figura 25 - Modelo do CCP apresentado por (Burke, Christensen, & Fessler, 1984)	159
Figura 26 - Modelo de Bodur, Brinberg, & Coupey	167
Figura 27 - Teoria da Ação Regulada (Reasoned Action)	176
Figura 28 - Teoria do Comportamento Planeado (Theory of Planned Behavior)	177
Figura 29 - Complexidade causal e modelos de ensino	179
Figura 30 - Fatores afetados pelo locus	179
Figura 31 - Sequência motivacional de Locke (1991)	182
Figura 32 - Relação mediada entre objectivos atribuídos e desempenho de Locke & latham ..	183
Figura 33 - Modelo circumplex de Wubbels et al.	188
Figura 34 – Complementaridade dos modelos de Bandura e Ajzen – Hipótese para um modelo complexo da autorregulação na docência	195
Figura 35 - Sequência motivacional de Locke no modelo complexo da autorregulação do professor	196
Figura 36 - Desenho da investigação	212
Figura 37 - Modelo teórico para a eficácia instrucional	297
Figura 38 - Modelo para a Empatia com as variáveis latentes de 1ª e 2ª ordem	305
Figura 39 - Modelo para a Empatia com as variáveis latentes de 1ª ordem	306
Figura 40 - Modelo estrutural de 1ª ordem para a Empatia	313
Figura 41 - Modelo estrutural de 2ª ordem para a Empatia	316

Figura 42 – Modelo estrutural de 3ª ordem para a Empatia	317
Figura 43 - Mode lo de 3ª ordem para a “Empatia” para os grupos Rapazes e Raparigas	321
Figura 44- Modelo interativo da análise de dados (Miles & Huberman, 1994, p. 12).....	341
Figura 45 – Gráfico do total de codificações.....	346
Figura 46 - Sinopse dos blocos de análise.....	353
Figura 47 - Modelo teórico da cultura dos professores aplicado à componente relacional.....	423
Figura 48 - Modelo teórico da articulação entre <i>ethos</i> e <i>habitus</i> e da sua relação com o conhecimento dos professores	431
Figura 49 - Modelo teórico para a eficácia instrucional.....	433
Figura 50 - Modelo teórico da cultura dos professores aplicado à componente relacional.....	438
Figura 51 - Modelo teórico para la eficacia instruccional	515
Figura 52 - Modelo teórico de la cultura de los profesores aplicado a la vertiente relacional ..	532

Introdução



“A nossa situação é sempre a de um negro, numa cave às escuras. À procura de um chapéu preto que pode ou não estar lá. É esta a nossa situação falando muito a sério. Nunca sabemos nada e estamos sempre a tentar encontrar o nosso caminho com as mãos, com os pés, ou os ouvidos ou os olhos, com qualquer órgão dos sentidos que tenhamos, que usamos ativamente para nos certificarmos da realidade à nossa volta....Nós somos ativos, estamos constantemente a testar coisas, constantemente a trabalhar com o método de tentativa e erro. ...Não há conhecimento certo. ...Tudo o que existe é conhecimento conjectura”(Popper, 2001)

“Self-evaluation gives direction to behavior and creates motivators for it.” (Bandura, 1991, p. 257)

Quando partimos para esta aventura tínhamos uma razoável perceção das dificuldades com que nos iríamos deparar. Outras experiências em programas de pós-graduação em ambiente de grande exigência académica como o Instituto Superior Técnico de Lisboa, embora na área das ciências da construção, da engenharia e da arquitetura, uma área distante desta geografia das ciências da educação em que pretendíamos entrar, já nos haviam preparado para o rigor e disciplina que a investigação científica impõe aos que nela se atrevem à iniciação. Não era nova para nós a advertência de Popper. Mas quisémos tê-la sempre presente nas horas boas e nas horas menos boas que sabíamos, de antemão, serem uma alternância normal dum longo caminho a percorrer.

Foi sob um forte impulso que nos lançámos neste difícil e longo percurso que a já decorrida dobragem do cabo dos 50 anos de idade, nos deveria aconselhar a não iniciar. Mas foi mais forte o apelo interior que, em nome duma carreira profissional de 33 anos como professor, se impôs. Uma carreira que tivemos a felicidade de ver enriquecida com experiências repartidas por todos os graus de ensino – básico, secundário e superior – mas definitivamente marcada pela circunstância da vivência, por dois anos, da experiência do ensino especial onde aprendemos que só o amor às crianças, independentemente de todo o aparato duma preparação técnica para a função, é capaz de dar sentido ao que fazemos.

Impôs-se assim esse apelo. Como oportunidade para compreender o que havíamos e como havíamos feito o que fizemos para cumprir as nossas obrigações profissionais. Para compreender onde e porque falhámos. Para compreender onde e porque tivemos sucesso. Para

compreender porque somos hoje alvo do elogio e da declaração de importância na vida de uns e de esquecimento ou indiferença de outros. Para compreender que coisas certas e úteis podemos hoje dizer aos jovens colegas, que no início da sua vida recorrem à nossa opinião que consideram relevante porque forjada na experiência. Para compreender, simplesmente.

Mas, para além desta motivação egocêntrica que poderia ser satisfeita por um bom plano de leituras e releituras e de escritos de reflexão, que outro tipo de motivações nos impeliu ao passo decisivo? Sem dúvida que a vontade e o desafio posto pela oportunidade de contribuir, como é exigido por um programa de doutoramento, para o aprofundamento e para a redução, iluminativa, das zonas negras onde as perguntas aguardam por respostas.

Nas três últimas décadas a educação subiu ao palco dos grandes debates públicos sobre muitos dos aspetos que oferece, enquanto atividade nuclear das sociedades contemporâneas, à discussão. As suas implicações nas vidas individuais e colectivas amplificara, a urgência dum questionamento diversificado que vai desde as suas áreas mais intrínsecas, da psicologia, da pedagogia e da didática, do currículo e da(s) sociologia(s), às áreas da sua envolvência política e económica. Infelizmente, nessa discussão tem faltado a voz em direto dos que nela se submergem diariamente. Essas vozes, de professores e alunos, são por norma emprestadas à análise e à indução dos que, investigando o território educativo, lhes sondam os problemas na tentativa de encontrar caminhos que satisfaçam os que lhe decidem o suporte e sustento. Eis um outro fator de motivação para nós, na possibilidade de nos imiscuirmos nessa tarefa perscrutadora com um ponto de partida situado no interior do “campo”.

Estes três polos motivacionais haviam de, progressivamente, enraizar-se num terreno em que se entreteciam as realidades das experiências como docente e das experiências do exercício da arquitetura através da qual havíamos realizado, em 1993, um curso de gestão da qualidade que nos proporcionou um instrumento de abordagem mais sistémica dos processos da ação humana.

Dessa confluência nasceu o cenário, o pano de fundo, sobre o qual queríamos refletir para contribuir. A pergunta básica de partida, que como havíamos de descobrir na literatura é universal como questão e preocupação, que colocámos foi: “o que é um bom professor?”. Mas, rapidamente, descobrimos que esta pergunta só nos conduziria a conclusões vagas que nos afastariam da nossa orientação contributiva, quer porque já muitas respostas o esclarecem, quer porque essas respostas, de facto, em pouco ajudam os que querem ser “bons professores” através dum esforço de melhoria continuada da sua ação e atividade. Foi um momento de inquietação, de quase desespero, perante a dificuldade de definição de um “objeto” a que se pudesse reconhecer a utilidade que lhe pretendíamos. Confrontámo-nos, pedimos a opinião de colegas de profissão e lemos e relemos textos sobre a matéria, para a resolução deste problema maior, da investigação científica, que é o de encontrar a boa pergunta. Encontrámo-la numa

nova formulação: “o que fazem os bons professores?”. Uma formulação que nos permitia o desenvolvimento pretendido e que, em relação à qual, apenas nos restava confirmar a relevância e interesse como objeto de estudo e investigação orientada para a descoberta e para conclusões que acrescentassem ao que hoje sabemos.

Todos sabemos que a docência é uma atividade altamente complexa, para a qual somos preparados pela crença profissional na possibilidade duma ação planeável que, deterministicamente, corresponda a padrões de qualidade – i.e., é possível conceber as melhores ações para atingirmos objetivos determinados – e no pressuposto reducionista e mecanicista de que a pedagogia, bem como a generalidade das disciplinas a que podemos recorrer no campo educacional, nos fornecem o conhecimento dos fenómenos envolvidos nessa ação, de tal forma que os podemos interpretar e reproduzir dada a sua simplicidade, estabilidade e objetividade.

Com essa crença desenhamos um episódio do processo de ensino-aprendizagem, um plano de aula, com o qual estabelecemos de forma tão completa quanto possível, um encadeamento linear de ações e reações com um objetivo tão simples como o dos alunos aprenderem um novo conceito, a forma de o aplicar, etc. Essa crença é-nos incutida na nossa formação como profissionais, de tal forma que é para nós impensável agir fora desse enquadramento duma ação detalhadamente conjecturada. Todavia, sem ser preciso muito tempo para o descobrir, todos nós profissionais sabemos que esta crença é falsa e que a realidade é bem diferente a menos que suspendamos, na nossa ação, a existência de todos os outros atores, os alunos, e que nos encerremos, nesse guião, como interpretes duma peça de teatro na construção duma realidade que só a nós implica e envolve. É, pois, neste cenário de centralidade do professor no processo, que uma ação tão detalhada no espaço e no tempo (já vimos planos de aula indexados ao minuto e com a própria “marcação” das posições a ocupar, pelo professor, no espaço da aula) que ainda hoje muitos professores são ensinados, profissionalizados e avaliados. E, quantas vezes ouvimos, nas salas de professores, este lamento de impotência e frustração: “hoje, não me deixaram cumprir o meu plano de aula”.

A complexidade da relação pedagógica, a sua multidimensionalidade, é particularmente relevada na obra de Marcel Postic cujas revisões críticas sobre o tema o conduzem a dois conceitos importantes como ilustrativos dessa relação: o conceito de transação e o conceito de contrato pedagógico. São conceitos que implicam a “situação” como característica determinante da relação pela introdução duma diferencialidade radical que é impeditiva de qualquer tentativa de “institucionalização” dessa relação, ao mesmo tempo que relativiza a própria noção de eficácia condicionando-a à situação.

“O contexto institucional e sociológico da escola determina os objectivos gerais da educação e os resultados a atingir. Quando se evoca a “competência” do educador, a “eficácia” do docente, referimo-nos a valores sociais, já que se entende por estas palavras o efeito do educador, do docente, sobre a realização de um valor que toma a forma de um

objetivo educativo, definido em termos de características, de comportamentos desejados no aluno ou de hábitos de ação. Vê-se como o conceito de competência pedagógica é relativo ao contexto sociológico, como multidimensional, uma vez que diferentes formas de eficácia correspondem a diferentes espécies de situações.” (Postic, 2008, p. 120)

Os planos de aula são necessários, fundamentais mesmo, como guiões de ação, como memorandos de acontecimento, como instrumentos de gestão do processo de ensino-aprendizagem, mas não podem iludir nem simplificar a complexidade da aula, como acontecimento sistémico, quando o processo passa a estar centrado nos alunos e é orientado pela necessidade de se atender à diversidade dos estilos, dos ritmos ou das dificuldades de aprendizagem que caracterizam o contexto grupal. A densidade das ligações comunicacionais professor-aluno e aluno-aluno, as transações verificadas como diria Postic, que varia ao longo do acontecimento e que pode ser programada ou acidental, constitui-se como uma situação tão complexa e imprevisível que torna a sua planificação impossível e desinteressante. É pela sua experiência e pela consciência das variáveis em jogo que o professor, enquanto líder ou gestor do processo, consegue manter a ação orientada pelos objetivos. Tal como numa equação de Turing, numa reação de Belousov ou num conjunto de Mandelbrot a aparente incerteza gerada na dinâmica da aula é apenas um dos aspetos da sua complexidade e o resultado duma causalidade que nunca é linear. E é claro que os acontecimentos de hoje, pela positiva ou pela negativa, poderão afetar acontecimentos futuros e distantes como, para esgotarmos a nossa referência a metáforas emprestadas das teorias do caos, um efeito borboleta de Edward Lorenz. Se falássemos de música, poderíamos dizer que a aula se aproxima mais do jazz do que duma peça clássica: numa e noutra a partitura funciona de forma diferente; na primeira como um guia, aberto **para** a ação e, na segunda, como um guia **da** ação.

Se podemos concluir que a complexidade dos acontecimentos, que constituem o processo de ensino-aprendizagem, só é gerível pelo professor em recurso da sua experiência concreta e do seu conhecimento das variáveis em jogo no sistema, teremos que admitir: 1) que a par dum conhecimento prévio, fornecido pelas chamadas ciências da educação, adquirido num período de formação é de igual importância o autoconhecimento gerado pela reflexão operada sobre a experiência individual e, 2), que existe ainda um largo campo aberto à heurística para a compreensão da complexidade dos sistemas envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e que esta investigação devia ser intensificada no campo das ciências da educação.

É neste último sentido que esta Tese procura ser contributiva na tentativa de perceber, do ponto de vista de alunos e professores: 1) que importância tem a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem e, 2), quais os fatores que influenciam essa relação.

A Educação é um problema político desde que os estados-nação inscreveram a Escola no rol das instituições de si dependentes e a educação se revelou como um poderoso fator de diferenciação social. A democratização das sociedades abriu-a à discussão pública e aos jogos de influência ideológica. A globalização transpô-la para a lógica da economia e da sobrevivência. Reconhecida como um direito universal tornou-se uma questão ética. A Educação é, por isso, um vasto campo de debate em que se cruzam as dimensões: política, ética e económica. Grande parte desse debate tem acontecido por iniciativa da UNESCO, organização a quem se deve o grande impulso para o desenho de políticas educativas, à escala global, desde a sua fundação em 1945. O programa *Education For All* (EFA), centrado em exigências quer económicas, quer éticas, é uma iniciativa que se tem alargado a um vasto e progressivo conjunto de países e que constitui, hoje, pela doutrina e orientação produzida, uma referência incontornável da estratégia educativa à escala global e uma aspiração dos países menos desenvolvidos.

Jacques Hallak (1991) sintetiza a essência do programa:

- « The World Conference on Education for All (WCEFA) has probably been the most important educational event to be held in recent decades. Its potential for impact is attested to by the scope of the consensus reached at the Conference:
- It expressed a worldwide consensus on the necessity -- on both ethical and economic grounds -- of education for all (EFA).
- It reaffirmed the principle that education for all is a societal objective which cannot be allowed to shape its course according to market mechanisms; and that it is, in effect, a target which can be achieved only through the united effort of partners in all other sectors.
- It adopted and promoted a broad concept of education, which involves:
- more comprehensiveness (from early childhood through continued learning throughout life);
- outcome- rather than input-oriented planning;
- all kinds of delivery systems: formal, non-formal and informal education;
- integrating the school with an enriched learning environment (a literate community, a state of good health and adequate nutrition, etc.).
- It adopted a declaration which implies de facto the definition -- at the international, regional and sub-national/local levels -- of a new social responsibility which commits governments, donors, families and NGOs to permit the implementation of EFA policies. » (Hallak, 1991)

Este novo e *alargado conceito de educação* e esta *nova responsabilidade social* implicam que a Educação seja repensada, na ótica dos decisores, como um serviço prestado pelos Estados (sejam de natureza pública ou privada as organizações educativas), no reconhecimento dos direitos individuais universalmente consagrados.

Apesar da sua relevância, o papel desta organização multilateral foi, de certo modo, afetado pela retirada do apoio dos EUA (de 1984 a 2003) e do Reino Unido (de 1985 a 1997) o que, afetando

os fundos disponíveis, se haveria de repercutir na capacidade de intervenção da organização a uma escala mais global.

No entanto, sob o impulso da presidência de Federico Mayor, a criação da “Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI”, liderada por Jacques Delors, constitui um marco decisivo para o reposicionamento da UNESCO como organização liderante no campo da educação, a uma escala global, dos futuros educativos. E se falamos de futuros é porque admitimos que a rica diversidade cultural dos povos bem como as assimetrias no campo do desenvolvimento económico, não de permitir a coexistência, mesmo numa comunidade de fins, de muitos percursos diferentes.

O relatório produzido pela Comissão – “Learning: the treasure within” (Delors & al, 1996) – é, desde a sua publicação, um importante marco prospetivo e referencial das políticas educativas às escalas nacionais e regionais.

Na introdução ao Relatório, que Delors & al titulam sugestivamente de “Education: the necessary Utopia”, mais do que uma visão estratégica e desenvolvimentista do futuro é um autêntico pano de fundo ético que aí se tece e estabelece. Poderemos mesmo falar dum programa humanista, que traz para a linha da frente, de forma copulativa em torno das dimensões pessoal e social, os temas da paz, da liberdade e da justiça, como âncoras de objectivos tão concretos quanto universais como a redução da pobreza, da exclusão, da ignorância, da opressão e da guerra.

E que a educação, não como “fórmula mágica”, tenha nesse programa um papel central como meio de promoção e aprofundamento do desenvolvimento humano, é um claro retorno às grandes perspetivas, clássicas e utópicas, dum desenvolvimento radicado no mais profundo da dignidade humana.

Esta retórica, ainda que não a exclua, é um contributo importante para a abertura a outras visões que não a predominantemente tecnocrática, tecnológica ou gestionária da questão educativa, constituindo-se, doravante, como um território de entendimento entre povos ainda tão diferenciados na sua possibilidade de acesso e recolha de benefícios do estado atual do desenvolvimento em todos os seus aspetos: social, económico, cultural, etc. Mais, partindo da mais ampla plataforma construída pelos povos, a ONU, e na afirmação do diálogo e da cooperação como instrumentos de construção duma harmonia global e duradoura, este programa deveria ser considerado como um poderoso limitador das pretensões, mais pragmáticas e materialistas, de aceleração dum desenvolvimento quase exclusivamente entendido na sua vertente economicista. Tal é o caso, como veremos, das propostas oriundas da OCDE e de outras organizações multilaterais.

“In confronting the many challenges that the future holds in store, humankind sees in education an indispensable asset in its attempt to attain the ideals of peace, freedom and social justice. As it concludes its work, the Commission affirms its belief that education has a fundamental role to play in personal and social development. The Commission does not see education as a miracle cure or a magic formula opening the door to a world in which all ideals will be attained, but as one of the principal means available to foster a deeper and more harmonious form of human development and thereby to reduce poverty, exclusion, ignorance, oppression and war.” (Delors & al, 1996, p. 13)

Esta linha humanista, dum “Novo Humanismo” como se lhe refere Carneiro (2000), de desenvolvimento prospetivo é acentuada por Edgar Morin (1999):

“The education of the future should be a universal, first education bearing on the human condition. We live in a planetary era: all human beings, wherever they may be, are embarked on a common adventure. They should recognize themselves in their common humanity and recognize the cultural diversity inherent in everything human.

To know that which is human we must begin by locating it in the universe, not extricating it.” (Morin, 1999, p. 21)

Neste notável texto, que é um profundo exercício de mundividência, Morin dissecou a circunstância, cósmica e planetária, da nossa humanidade atual e futura, ao mesmo tempo que a enquadra numa teleologia positiva.

Se, para esta Tese, quiséssemos estabelecer um pano de fundo filosófico, diríamos que ele se teceria com dois fios condutores a partir de Morin:

O conceito de “unitas multiplex”:

“Education of the future should be careful to not allow the idea of the unity of the human species to efface the fact of its diversity, or the idea of its diversity to efface its unity. There is human unity. There is human diversity. ... Education should illustrate this unity/diversity principle in all spheres.” (Morin, 1999, p. 25)

O conceito de “homo complexus”:

“We are infantile, neurotic, frenzied beings and yet we are rational. That is truly the stuff that human beings are made of. ...

Education should show and illustrate the multiple facets of human Fate: fate of the human species, individual fate, social fate, historical fate, all these fates mixed together and inseparable. One of the essential vocations of the education of the future will be the investigation and study of human complexity. It will lead to knowledge that will give awareness of the common condition of all human beings: the very rich and necessary diversity of individuals, peoples, cultures; and our rootedness as *citizens of the Earth*...” (Morin, 1999, pp. 28,29)

A produtividade de ambos os documentos é hoje muito visível nos vários exercícios prospetivos em torno da Educação. Tal é o caso do documento, produzido em Portugal por iniciativa do Ministério da Educação, “O futuro da educação em Portugal – tendências e oportunidades: um estudo de reflexão prospetiva” (Carneiro, 2000). A direção do estudo coube a Roberto Carneiro

que integrou a “Comissão Delors” pelo que a sua identificação com as anteriores teses surge como natural.

Interessa-nos aqui, a partir do capítulo desse estudo que Roberto Carneiro subscreve, a perspectiva evolutiva dos sistemas educativos, que o autor estabelece a partir de três paradigmas:

- O da “**Laranja Mecânica**”, correspondente ao do modelo racional-burocrático ou industrial, vigente ou já passado;
- O da “**Idade do Conhecimento**”, correspondente ao modelo atual ou para o qual tendencialmente se transita, consequente do processo da globalização em curso;
- O da “**Sociedade Educativa**”, correspondente a um modelo utópico que se projecta para o futuro.

O autor articula estes três modelos sistémicos com três outros eixos paradigmáticos referentes às dimensões “mudança de paradigma”, “modos prestativos ou formas de distribuição” e “forças determinantes”, numa matriz “3 x 3”, para estabelecer o conjunto dos cenários nos quais formula o exercício prospetivo como podemos ver na Figura 1.

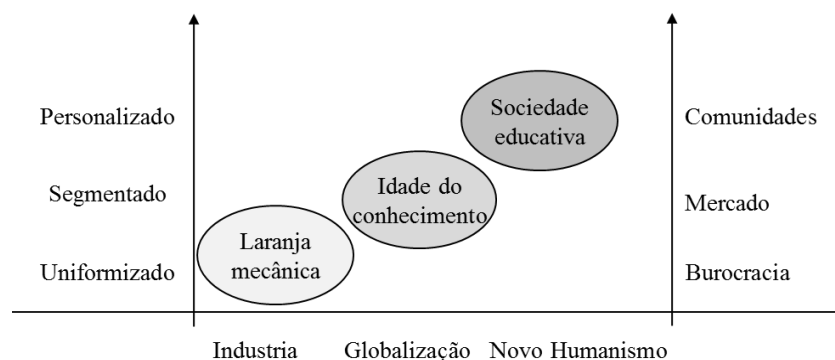


Figura 1 - Evolução dos sistemas de ensino segundo Carneiro (2000)

A dinâmica evolutiva, que o modelo pressupõe, implica uma profunda transformação na escola enquanto organização:

“As instituições educativas e formativas – na sua reconversão a centros prestadores de serviços – passam a ser determinadas pela prioridade do *serviço ao cliente* ao invés das lógicas centralistas propulsionadas por uma visão administrativa ou pelo primado dos interesses corporativos dos agentes de produção. Assim, a recentragem no aluno ou no adulto em formação, bem como a proximidade permanente às necessidades sinalizadas pela sociedade, passam a constituir-se em paradigma inspirador de toda a atividade educativa” (Carneiro, 2000, p. 50)

No entanto, ao lado da UNESCO, emergem outras organizações, igualmente multilaterais, que têm dedicado grande atenção e investimento sobre a questão educativa: a OCDE e o G7/8.

Ao identificarmos este nível supranacional, queremos expressar a convicção, fundada na evidência duma prática cada vez mais acelerada de transferência de políticas através da ação das organizações internacionais (OCDE, UNESCO), como o sublinha alguma investigação sobre a matéria.

No caso da OCDE, o seu efeito de influência vem, em grande parte, dos seus relatórios periódicos de análise e recomendações, o *Education at a Glance*, e do seu programa de avaliação da eficácia dos sistemas de ensino em termos de resultados dos alunos, o PISA. Um e outro, constituem poderosos instrumentos de *benchmark* e são referência quase obrigatória na retórica política.

Ball (2001) que identifica “transferência”, “convergência” e “empréstimo” de políticas, refere a propósito:

“A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.” (Ball, 2001, p. 102)

O artigo de Ball reflete um conjunto de preocupações, não só a partir das opiniões do Autor mas do vasto material citado, quanto ao surgimento deste “novo paradigma de governo educacional” que é estabelecido por impulso da globalização e no qual predominam as “prescrições e assunções normativas do economicismo e o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir”(Ball, 2001, p. 100); embora considerando como justificadas estas preocupações, elas devem ser, em nosso entender, consideradas como os aspetos negativos que o processo de globalização pode desencadear se os atores nele envolvidos nada fizerem para o contrariar.

Estamos, nesse sentido, muito mais próximo de Pérez Gómez:

“En la sociedad global de la información telemática que nos toca vivir cabe distinguir, en mi opinión, al menos tres círculos claros de mutua interdependencia y relativa autonomía: el individuo, el grupo cultural y la colectividad humana. Los influjos que contribuyen a formar la identidad de cada individuo y de cada grupo no pueden limitarse al escenario concreto de sus relaciones cercanas, provienen fundamentalmente de las comunicaciones internacionales de la humanidad, de los intercambios en la aldea global, de los innumerables estímulos de información que cada uno procesa a su modo, mediados por la cultura de su grupo y por sus propios e idiosincrásicos esquemas de comprensión.” (Pérez Gómez, 1998, pp. 41-42);

porque acreditamos que sempre as culturas hão de constituir poderosos filtros nos processos de acomodação e mudança intrínsecos às dinâmicas civilizacionais. Basta referirmos o caso japonês, o seu processo de transformação a partir do pós-guerra, para percebermos como não são lineares as consequências das transferências de políticas, nas estruturas sociais estabelecidas, nem verdadeiramente antecipáveis, racionalmente, os resultados de tais processos. A diversidade interpretativa, como possibilidade e desejo, não só constitui uma marca filosófica do presente, como deve constituir um referencial de gestão e de governação para as democracias¹ contemporâneas.

No contexto da União Europeia, a questão educativa assume, a partir da Estratégia de Lisboa, uma dimensão estratégica central e vital.

A Comissão Europeia publica, menos de um ano passado desde a Cimeira de Lisboa (em Março de 2000), um relatório sobre “*os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação*” em que estabelece o pano de fundo das futuras políticas dos estados membros em termos de educação e formação. Aí, não só se sublinham os fundamentos dessas políticas mas, também, os objectivos principais considerados:

« Les contributions des États membres sont variées et diverses; mais elles font apparaître plusieurs préoccupations communes en ce qui concerne l'avenir, la contribution que les systèmes d'éducation doivent apporter à la réalisation de "l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale", prévue à Lisbonne, ainsi que les objectifs plus généraux que la société prête à l'éducation.

Elles reflètent également le rythme de plus en plus rapide de l'évolution de la société et de l'économie et montrent l'impact de l'intégration européenne croissante. Dans l'ensemble, les États membres considèrent que l'éducation doit permettre d'atteindre trois objectifs principaux: le développement de l'individu, afin que celui-ci puisse réaliser tout son potentiel et mener une vie heureuse et enrichissante; le développement de la société, plus particulièrement par la réduction des disparités et des injustices entre individus ou groupes; et la croissance de l'économie, en faisant en sorte que les qualifications disponibles sur le marché du travail correspondent au besoins des entreprises et des employeurs. Pour y parvenir, il convient d'adopter une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie, qui dépasse les barrières traditionnelles entre les différents secteurs d'éducation et de formation formelle et informelle. »²

A centralidade política que a União Europeia confere à Educação, não poderia ser nem mais transversal, nem mais determinante do que o que se explicita neste enunciado. E que tal enunciado não se inscreve numa mera lógica retórica, parece prová-lo o facto de a Comissão

¹ O emprego deste plural refere-se não só às diferentes nações mas, também, à diversidade formal que os governos dos povos podem assumir; ou seja, devemos admitir que *ocidente* não detém a esse respeito nenhuma legitimidade de verdade absoluta.

² COM (2001) 59 final

estar bem consciente das transformações que é necessário operar nos sistemas de ensino para que estes objectivos sejam alcançáveis.

O documento “Escolas para o Século XXI”,³ sublinha essa centralidade⁴ e identifica as principais áreas em que se colocam os desafios de futuro para as escolas europeias: (1) as novas competências chave; (2) a inclusão social e (3) o papel dos professores.

Este documento, constituído como base para uma consulta pública dirigida a todos os cidadãos e instituições dos Estados-Membros, organiza-se em torno de oito questões consideradas cruciais para as escolas europeias. Apesar de o próprio documento reconhecer a responsabilidade própria dos Estados-Membros pelos seus sistemas de ensino e do papel, apenas apoiante, da União Europeia - sobretudo com o desenho de programas de trabalho como o referente à “Educação e Formação 2010” ou com a facilitação da troca de informações, de dados e de melhores práticas através da aprendizagem mútua – parece quase óbvio, que desse tipo de apoio e suporte só poderá resultar, a prazo, uma cada vez maior integração quer no domínio das políticas e das práticas organizacionais, quer no próprio domínio da conceção curricular.

Esta possibilidade duma maior integração decorre, naturalmente, do próprio papel fulcral que é reconhecido à Educação na melhoria da competitividade e da coesão social da União Europeia.

Nenhuma das preocupações evidenciadas pela Comissão é nova. A extensa produção de textos sobre a questão educativa e a sua relação com o desenvolvimento do capital humano, seja numa ótica mais economicista (o indivíduo enquanto produtor e consumidor) ou mais humanista (o indivíduo como ser global em demanda da felicidade), tem surgido quer a partir da investigação sobre a escola, quer a partir da análise política e governativa quer, ainda, dos vários exercícios prospetivos sobre a educação ou sobre áreas que com ela estabelecem relações de causa efeito.

A novidade apenas reside na iniciativa de partilha e abertura, aos cidadãos e às instituições europeias, dum problema que exige uma solução urgente face às metas políticas, sociais e económicas da região.

Da análise das questões⁵ postas à consulta, resultam claros os âmbitos e os objectivos em que as escolas europeias devem colocar os seus desafios de futuro e que poderemos sintetizar como se apresenta na Tabela 1.

³ SEC (2007) 1009

⁴ Idem “As questões que se prendem com as escolas tendem, por conseguinte, a assumir um papel central nos debates políticos a nível nacional acerca da educação. A escola é um local onde a maioria dos europeus passa pelo menos nove ou dez anos de vida. É aqui que adquirem os principais conhecimentos e competências, assim como as regras, as atitudes e os valores fundamentais que os norteiam ao longo da vida. Ao complementar o papel-chave desempenhado pelos pais, a escola pode ajudar o indivíduo a desenvolver os seus talentos e a realizar o seu potencial de crescimento (em termos emocionais e intelectuais) e de bem-estar pessoal. Se o objetivo é preparar as pessoas para a vida moderna, a escola deve encaminhá-las para um percurso de aprendizagem ao longo da vida. Uma educação escolar sólida lança igualmente as bases de uma sociedade aberta e democrática, formando as pessoas para a cidadania, a solidariedade e a democracia participativa.”

Como, igualmente, resultam claros os níveis em que a retórica política pretende situar os níveis estratégicos quer de decisão, quer operativos na gestão da mudança.

As preocupações da UE, bem como a disponibilidade política para alargar e aprofundar a cooperação e a harmonização entre os estados membros em termos de estratégias educativas face aos objectivos definidos, ficou bem patente durante os trabalhos da Presidência Portuguesa, no segundo semestre de 2007. Refira-se, como marco determinante do futuro da educação europeia ou, melhor dizendo, dos europeus, a definição do “Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida”, objeto de resolução legislativa do PE em 24 de Outubro.

5 As questões - que se destinavam “...a responder a algumas ou a todas as perguntas aqui apresentadas identificando (1) quais as ações que privilegiariam no âmbito dos seus contextos nacionais, de modo a assegurar que as escolas produzem a qualidade educacional necessária no século XXI; e (2) a sugerir de que modo pode a cooperação europeia ser eficaz no apoio aos Estados-Membros a nível da modernização dos seus sistemas.” - são assim resumidas no final do documento:

1. Como podem as escolas organizar-se de modo a dotar todos os alunos do leque completo de competências essenciais?
2. Como podem as escolas equipar os jovens com as competências e motivação necessárias para tornar a aprendizagem numa atividade a realizar ao longo da vida?
3. De que maneira, podem os sistemas de ensino contribuir para apoiar o crescimento económico sustentável a longo prazo na Europa?
4. Como podem os sistemas de ensino responder melhor à necessidade de promover a equidade, para integrar a diversidade cultural e para reduzir o abandono escolar precoce?
5. Para que as escolas possam responder às necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno, o que pode ser feito em termos de programas, organização escolar e papel do professor?
6. Como podem as comunidades escolares ajudar a preparar os jovens a tornarem-se cidadãos responsáveis, em consonância com valores fundamentais como a paz e a tolerância na diversidade?
7. Como podem os profissionais do ensino ser formados e apoiados de modo a vencer os desafios que enfrentam?
8. De que modo podem as comunidades escolares desenvolver a liderança e a motivação de que necessitam para ter êxito? Como se pode capacitá-las para evoluírem em resposta a necessidades e exigências em mudança?

Tabela 1 - Desafios de Mudança e Objectivos da Educação Europeia para o Século XXI

Âmbito dos desafios de mudança	Objectivos
Sistemas de ensino ⁶	Contribuir para apoiar o crescimento económico sustentável a longo prazo na Europa; Responder melhor à necessidade de promover a equidade; Integrar a diversidade cultural; Reduzir o abandono escolar precoce; Responder às necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno; Formação e apoio dos profissionais de ensino para que possam vencer os desafios
Comunidades escolares	Preparar os jovens a tornarem-se cidadãos responsáveis, em consonância com valores fundamentais como a paz e a tolerância na diversidade; Desenvolver a liderança e a motivação de que necessitam para ter êxito; Desenvolver capacidade para evoluírem em resposta a necessidades e exigências em mudança
Organização das escolas	Dotar todos os alunos do leque completo de competências essenciais; Responder às necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno; Formação e apoio dos profissionais de ensino para que possam vencer os desafios.
Profissionais do ensino	Vencer os desafios que enfrentam; Responder às necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno; Preparar os jovens a tornarem-se cidadãos responsáveis, em consonância com valores fundamentais como a paz e a tolerância na diversidade

Este quadro, que determinará a missão de todos os sistemas educativos da fronteira comum europeia, é o horizonte próximo de referência para qualquer abordagem possível do fenómeno educativo e é, absolutamente, inevitável que as suas consequências mais imediatas se venham a manifestar nos campos curricular e organizacional.

Mas se “o que devem aprender os europeus” terá de emergir com urgência, não é menos verdade, nem menos urgente, que há de surgir no campo do debate e da partilha o “como o hão de aprender”.

As sínteses que elaborámos, na tabela anterior, têm também um interesse “geográfico”. Os âmbitos de mudança, considerados como *loci*, permitem-nos descortinar uma topologia diferenciada em níveis, do geral ao individual e do supranacional ao local, que se podem igualmente constituir como alvos de políticas e de ação, de acordo com um vasto leque de objectivos que se podem refletir nesses mesmos níveis topológicos. Por exemplo, “*Preparar os jovens a tornarem-se cidadãos responsáveis, em consonância com valores fundamentais como a*

⁶ Insere-se a questão curricular neste domínio

paz e a tolerância na diversidade”, é uma tarefa dos educadores mas também das próprias comunidades; de pouco valerá a infusão de valores e atitudes se aos jovens não forem dadas as oportunidades para o seu exercício e desenvolvimento.

Se atendermos ao que antes referimos sobre a natureza global e globalizante da educação dos nossos dias, parece-nos que a iniciativa política, em termos de UE, é no sentido da caracterização dum subsistema educativo, face a um sistema global, que se define em torno de objectivos muito concretos e duma identificação muito clara das diferentes componentes sistémicas: UE, estados, comunidades, escolas e agentes.

As escolas, consideradas como organizações, ainda que constituam a referência central do sistema ficam, no entanto, condicionadas na sua capacidade estratégica de, por exemplo, determinarem objectivos concretos para a sua ação. Caberá à Europa, aos estados e às comunidades esse papel mais central.

Se concluímos este aspeto é porque queremos salientar a opção política que lhe subjaz na medida em que ela contraria, muito significativamente, a pretensão mais liberalizante duma escola perfeitamente autónoma como organização, capaz de determinar a sua missão diretamente a partir das exigências dum “mercado”.

Este modelo organizacional de escola, diríamos que mitigado face a uma pretensão mais liberal, tem que refletir um impacto muito significativo no próprio modelo de governança educativa.

Um exemplo claro e significativo deste facto pode ser encontrado na atual política educativa portuguesa em que um conjunto articulado de políticas sectoriais constrói um novo quadro de gestão educativa. O mais recente diploma, o DL 75/2008 sobre a gestão educativa, contém no seu preâmbulo a explicitação dos elementos básicos desse novo modelo:

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar -se a governação das escolas.”

...

“...trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna -se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui

também um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.

Este objetivo é concretizado, no presente decreto -lei, através da instituição de um órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.

A este órgão colegial de direção — designado conselho geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades).

Além disso, confia -se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas.”

O modelo, que segue de perto o que já se pratica em muitos países da Europa, deixa em traços claros os princípios básicos da nova governança:

- A definição da educação como uma missão de serviço público que é confiada às escolas e em função da qual se devem organizar;
- A abertura das escolas à intervenção das suas comunidades de inserção, representadas num órgão diretivo, o conselho geral, a que cabem funções de decisão estratégica, de planeamento, de acompanhamento e de escolha do diretor;
- O estabelecimento dum primeiro nível de prestação de contas.

Este novo paradigma vem romper com uma longa tradição da escola como instituição configurada para a transmissão do conhecimento, ou para a formação profissional, em formatos curricularmente pré-definidos e culturalmente enraizados, e cuja eficácia não constituía matéria de questionamento social. Mais do que um serviço, a escola cumpria uma função social autovalidada.

Essa função social da escola, como sistema mais transmissor do que transformador, esteve, ao longo dos séculos, enraizada nos próprios paradigmas de produção e de organização social.

Não queremos, aqui, desenvolver um tal tipo de abordagem mas parece-nos útil a elucidação sobre a linha de fratura que um tempo de mudança produz. E falamos de fratura a partir da própria experiência que é a situação vivida no atual panorama educativo português.

Os investigadores da escola enquanto organização, recorreram a múltiplas metáforas explicativas e descritivas, de acordo com as diferentes correntes sociológicas, de cuja síntese

podemos recorrer em Lima (1998). Mas, tal como este Autor e seguindo o seu critério, iremos preferir dois modelos:

- O modelo racional burocrático: que “acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das acções organizacionais”(Lima, 1998, p. 73); em concreto, seguiremos uma variante do modelo com base na teoria de Henry Mintzberg: o modelo da burocracia profissional;
- O modelo dos “sistemas fracamente ligados” (“loosely coupled”) de Karl Weick: que refere a escola “... como uma organização em que muitos dos seus elementos são desligados, se encontram relativamente independentes, em termos de intenções e de acções, processos e tecnologias adoptados e resultados obtidos...” (Lima L. C., 1998, p. 82)

Ambas as metáforas, de certo modo, nos poderiam servir para exemplificar os dois tipos de teorias da ação tipificadas por Argyris e Schön (Fernandes, 2007, pp. 71,72):

- a teoria declarada (espoused theory), “...a teoria que os indivíduos referem aos outros como sendo as principais características do seu comportamento, das suas atitudes e dos seus valores...” e que corresponderia à pretensão da configuração racional burocrática da escola, em que tudo se passaria de acordo com um planeamento estrito e adequado, em que as tecnologias do processo educativo são validadas pela cientificidade pedagógica e didáctica, em que a contingencialidade é bloqueada pelas práticas profissionais conformadas por programas e estratégias geradas e geridas de forma meta-contextualizada e em que os alunos são agentes passivos e tipificados de acordo com um quadro de referencialização normalizada pelas expectativas do sucesso ou do insucesso (disciplinados-indisciplinados, interessados-desinteressados, trabalhadores-preguiçosos, etc.);
- a teoria usada (theory-in-use), correspondente ao segundo modelo, “loosely coupled”, em que cada agente interpreta, de facto, as orientações e objectivos superiormente fixados, referencia o contexto a partir dos seus próprios interesses e capacidades e espera que os outros se adequem às suas necessidades e expectativas (ter o melhor horário, os melhores alunos, dispensar a atividade de coordenação porque é maçadora e pouco influente nas estratégias individuais, etc.).

A metáfora da escola como um “*loosely coupled system*” é importante e de grande produtividade imagética porque abarca, explicativamente, não apenas as questões que se referem à componente estrutural da organização. Weick, dá entre outros, como exemplo a fraca ligação entre a intenção e a ação:

“Unfortunately, organizations continue to think that planning is a good thing, they spend much time on planning, and actions are assessed in terms of their fit with plans. Given a potential loose coupling between the intentions and actions of organizational members, it should come as no surprise that administrators are baffled and angered when things never happen the way they were supposed to.”(Weick, 1976)

As organizações que funcionam como *loosely coupled* se, por um lado, têm a vantagem de se constituir como circunstâncias de grande maleabilidade e liberdade para os seus atores têm, por outro lado, a enorme desvantagem de dificultar ou impedir a articulação dos diferentes níveis de estabelecimento de objectivos, ainda que o carácter institucional não deixe que se dilua a finalidade social da organização, e mesmo a finalidade de articulação estratégica e tática.

Mas a mais relevante desvantagem é, do nosso ponto de vista, a dificuldade que este tipo de funcionamento introduz no campo da possibilidade da aprendizagem organizacional. Ao enfraquecimento das ligações orgânicas, entre os elementos do sistema, corresponde um igual enfraquecimento ou quase aniquilamento duma necessária rede comunicacional levando a que a informação gerada, ou não circule ou, pura e simplesmente, não se constitua em conhecimento útil para a conceção das estratégias individuais e coletivas.

No sistema português, pelo menos a nível do ensino secundário, esse aspeto é muito evidente na prática dos conselhos de turma, o conjunto dos professores que trabalha uma mesma classe, em que são escassas as trocas de informação acerca de questões importantes sobre os alunos como as suas dificuldades ou outras características que afetem o seu desempenho.

Também são raras as situações em que os professores partilhem as suas interpretações quanto a objectivos que não estejam diretamente relacionados com os de natureza curricular no âmbito da disciplina individualmente lecionada. Este aspeto é mais claro se nos referirmos a outros aspetos da instrução que não os referentes aos conhecimentos, mesmo que tenham uma óbvia componente interdisciplinar: referimo-nos a aptidões e competências, transversais no currículo, como capacidades metacognitivas ou valores. Nem sequer podemos aqui falar de falta de consenso já que, pura e simplesmente, raramente são objeto de agenda nas reuniões dos conselhos de turma.

É certo que este facto é em grande parte justificável pelo carácter institucional da escola, que é marcado por uma conceção fortemente ligada à transmissão de conhecimentos. Este carácter institucional encaixa, assim, na definição de Talcott Parsons, citado por Scott, da instituição como um dos três níveis da diferenciação vertical das organizações (os outros serão o técnico e

o da gestão): “...concerned with relating the organization to the norms and conventions of the community and society.” (Scott W. R., 1995, p. 21). Convenções e normas cuja mudança anuncia, supõe e suporta a própria mudança da escola.

A pergunta “Como podem as escolas organizar-se de modo a dotar todos os alunos do leque completo de competências essenciais?”, formulada no documento “Escolas para o Século XXI”, pressupõe a necessidade de reinvenção dum novo paradigma organizacional. O debate que a invenção desse paradigma pressupõe tem estado mais na periferia do “campo”, que é o da política ou o da gestão, do que no centro do “campo” que é o das escolas e dos seus agentes.

Que as mudanças a introduzir na escola, necessárias ao enfrentamento dos novos desafios e da nova missão, têm que partir da sua organização numa nova conceção que a adeque ao que dela se espera, não suscita qualquer controvérsia. O mesmo não se passará com a própria conceção em si ainda que se deva prever, pois esse é o sinal dos tempos, a possibilidade duma multiplicidade de variações determinadas: quer pelos contextos em que as escolas, enquanto entidades dotadas de autonomia e de capacidade aprendente, se inserem e relativamente aos quais reagem adaptativamente; quer pela capacidade de influência e ação externa dos muitos agentes sistémicos da fronteira educativa, que é hoje uma fronteira absolutamente difusa e permeável a toda essa influência e ação, seja ela política ou mesmo científica.

De qualquer forma, sempre se pode afirmar que à escola *fábrica* vai suceder a escola *unidade de serviços* e será a partir desta orientação, *em uso*, que conduziremos o nosso enfoque teórico sobre o problema da autoavaliação do professor.

A missão, agora anunciada como serviço que se presta, ao ser definida por “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” não só esclarece, como sublinha a responsabilidade da escola e dos seus agentes, perante o alcance social da sua utilidade.

Mas se a escola se passa a assumir como uma organização prestadora dum serviço, e os seus agentes se configuram funcionalmente num quadro assim referenciado, que consequências se devem extrair e que mudanças se devem operar, no desempenho dos professores, no atual quadro institucional? Ou, voltando ao início desta Introdução, como devem orientar os professores os processos de mudança do seu desempenho, para que do seu trabalho se diga que o que fazem é feito como “o que fazem os bons professores”?

Estas são questões principais da governança educativa que são objeto de estudo e desenvolvimento em áreas que podemos identificar na literatura, quer académica quer nos relatórios das organizações nacionais e internacionais sobre educação, com correntes diversas em torno de temas como a *eficácia da escola e da instrução*, da *gestão da qualidade educativa*,

da *avaliação institucional ou da escola* e da *avaliação dos professores*. Temas, que por serem incontornáveis, constituirão a base da nossa revisão da literatura.

Perguntar-se-á porquê uma tão grande dispersão nessa revisão? O facto é que sendo nossa intenção focarmos o nosso trabalho na autoavaliação dos professores do secundário, cumprindo o desiderato da parcimónia num trabalho académico, ainda que centrando-o numa perspetiva organizacional e da gestão da qualidade, fomos surpreendidos pela escassez de estudos sobre a questão. Mas, se esse facto tinha a vantagem inicial de sublinhar a relevância e eventual interesse do nosso trabalho, não deixou de representar uma dificuldade acrescida na medida em que se tratava de construir, na perceção dum objeto específico, toda uma fundamentação de raiz.

É que, para nós, a possibilidade de melhoria do trabalho individual dos professores, capacitando-os como agentes eficazes, só faz sentido na medida em que estes prestam a sua parte do serviço educativo integrados em organizações dotadas de especificidades contextuais e contingenciais, as escolas, um sentido que pode ser explicitado na lógica dos sistemas de gestão da qualidade educativa, em que a medida da sua eficácia pode ser estabelecida, referencializada e medida ou avaliada num quadro que seja claro, quer para os professores, quer para todas as partes interessadas nos resultados do seu trabalho.

Esta perspetiva, integrada e integradora, necessitava dum enquadramento alargado para o qual se convocam essas áreas que identificámos como fundamentais.



Esta Tese organiza-se em quatro partes :

Na Parte I serão apresentados os capítulos em que se apresentarão e desenvolverão os fundamentos teóricos da investigação, com exclusão dos referentes à aplicação dos instrumentos de investigação aplicados na parte empírica do estudo cuja apresentação será integrada nos capítulos respectivos:

- No **Capítulo 1** – será apresentado e discutido o tema “da escola como organização de serviço”: enquadrando a escola, e como sequência da mudança de paradigma na gestão pública, de acordo com as teorias da organização, justificando a aplicação de modelos capazes de clarificar a sua realidade atual e tornar compreensíveis as questões de natureza estrutural postas e implicadas pelos modelos concebidos pelas teorias dos serviços, sobretudo com a conceção destes como uma coprodução entre prestadores e beneficiários do próprio serviço;

-
- No Capítulo 2 – é discutido o tema da “gestão da qualidade em educação”; a relativa novidade do tema justifica que, inicialmente, e a propósito duma breve nota histórica se esclareçam os conceitos básicos e a perspetiva por nós considerada no âmbito desta tese; são confrontados três sistemas de gestão da qualidade (ISO 9000; EFQM e SERVQUAL) aplicáveis aos serviços educativos e na melhoria do desempenho nos processos que os integram, com foco especial no processo nuclear da produção educativa que é o processo de ensino-aprendizagem; dada a centralidade do tema na gestão da qualidade é abordada, ainda, a questão da liderança educativa enquanto liderança partilhada e distribuída;
 - No Capítulo 3 – dedicamo-nos às questões: 1) da “eficácia em educação” analisando a literatura relevante sobre a eficácia, da escola e da instrução, enquanto conceitos e os modelos que se lhes associam sobretudo pelo seu impacto nos aspetos avaliativos e 2), e da “profissão dos professores” nos seus múltiplos e relevantes aspetos para o esclarecimento do desempenho e do desenvolvimento profissional: serão abordados os temas da cultura e do conhecimento dos professores bem como os modelos teóricos sobre a carreira;
 - No Capítulo 4 – com o tema “a autoavaliação como autorregulação” expõem-se as principais teorias e conceitos com que enquadrámos a perspetiva da autoavaliação que está subjacente à nossa proposta final dum referencial autoavaliativo; incluiremos delimitações concetuais referentes à emoção, atitude, comportamento, ação e desempenho e apresentaremos, como teoria base do nosso estudo, a teoria social cognitiva da autorregulação de Bandura, bem como um conjunto de teorias que lhes podemos associar como complementares, para a sua aplicabilidade teórica e prática, como as teorias do comportamento e da motivação.

Na Parte II , constituída por um capítulo único, faremos a apresentação da nossa investigação esclarecendo o problema formulado e os objetivos pretendidos para o estudo. Assim:

- No Capítulo 5 – será apresentado o problema de investigação com a sua contextualização e ligação a um estudo antecedente, realizado no âmbito do programa de doutoramento e da nossa prova de suficiência investigatória, e que constituiu o ponto de partida empírico para o problema atualizado nesta Tese; esclarecem-se os objetivos considerados à partida para a investigação bem como a forma como esta foi concebida e desenhada tendo em conta: as fases de trabalho previstas, as variáveis consideradas para o estudo de acordo com os instrumentos aplicados (questionário, entrevistas e grupo de trabalho) bem como as amostras populacionais da aplicação. No final do capítulo é descrito o processo de construção de raiz e de validação do

Questionário aos Comportamentos dos Professores Preferidos pelos Alunos do Secundário (QCPPAS), que é um dos elementos principais do nosso trabalho.

Na Parte III são apresentados os resultados analíticos do nosso estudo desenvolvido com a aplicação dos três instrumentos utilizados, bem como a revisão da literatura relativa às metodologias e instrumentos a que recorreremos nesta fase:

- No Capítulo 6 – apresentamos a análise dos dados da aplicação do QCPPAS reportando os seus resultados estatísticos mais relevantes para o estudo sobretudo os que se referem à fiabilidade da escala, às estatísticas dos itens e às hipóteses operacionais consideradas para o estudo;
- No Capítulo 7 – reportamos uma das fases mais importantes, dos pontos de vista empírico e teórico, do nosso trabalho com a verificação da validade fatorial de terceira ordem, através da análise fatorial confirmatória da escala Empatia, ou da Componente Relacional no processo ensino aprendizagem, e que nos permite sustentar a viabilidade de afirmação de um novo modelo teórico, no âmbito da literatura, com o qual sustentamos a hipótese de aplicar a esse processo um modelo de duas componentes; a componente Empatia ou relacional e a componente Tecnologia. Os resultados permitem-nos a descrição da Empatia como uma componente constituída por duas dimensões: 1) a dimensão proximidade, por sua vez integrada pelas subdimensões simpatia, amizade e humor e 2) a dimensão influência que integra as subdimensões motivação, carácter e vocação.
- No Capítulo 8 – apresentamos os resultados da análise de conteúdo operada sobre as entrevistas realizadas a oito professores do ensino secundário, quatro professoras e quatro professores em diferentes fases da carreira, com a respetiva disposição de dados, com as quais pretendíamos verificar a validade facial do QCPPAS e averiguar qual a importância reconhecida pelos professores à componente relacional do seu trabalho, se as subdimensões e os itens do questionário QCPPAS seriam aceitáveis para os professores como um referencial auto-avaliativo, bem como indagar sobre a sua abertura para a mudança.
- No Capítulo 9 – são expostos os resultados do grupo de discussão, constituído por três professoras e três professores do secundário com uma experiência de 20 ou mais anos de experiência, que foi organizado para que pudéssemos esclarecer algumas questões em aberto com o resultado das entrevistas e para podermos aferir como evolui com a experiência acumulada o reconhecimento da importância atribuída à componente

relacional, a própria capacidade de relacionamento com os alunos e como adquirem os professores essa capacidade, designadamente qual o papel da formação nesse domínio.

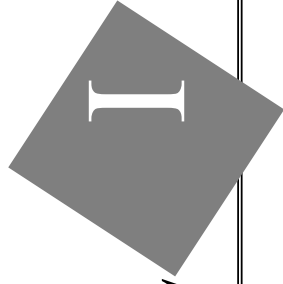
Na Parte IV apresentamos as conclusões do nosso estudo, as limitações que se devem considerar as implicações e recomendações futuras que essas conclusões permitem e suscitam.

A Parte V é integrada por um resumo geral da Tese apresentado em língua espanhola.

Na Parte VI é apresentada a bibliografia de referência desta Tese e que é citada ao longo do texto.

Finalmente, na Parte VII incluímos, em formato e suporte digital, todos os documentos considerados como importantes para serem integrados como Anexos.

PARTE



I

Capítulo 1 – A escola como organização de serviço

1

Resumo: A escola enquanto organização é uma realidade que só conhecemos a partir do séc. XX tendo, ainda hoje, uma caracterização que continua a ser objeto de estudo e desenvolvimento. Neste capítulo procuramos enquadrar a escola nas metáforas ou modelos produzidos pela teoria das organizações para: 1) estabelecer um quadro de referência teórica para a compreensão dos seus processos produtivos e de decisão e, neles, os papéis que são atribuídos aos professores e 2), elucidar a questão da prestação do serviço educativo, da lógica e dos modos como ele se configura processual e organizacionalmente, na ótica duma orientação marcada pela governança ditada pela “nova gestão pública”.

São, assim, abordados os seguintes temas: 1) os novos paradigmas da gestão pública; 2) a escola como organização e seus modelos estruturais; 3) o conceito de serviço educativo na lógica das teorias dos serviços; 4) o serviço educativo centrado no processo ensino-aprendizagem como coprodução e 5), o impacto do conceito de serviço na escola enquanto organização.

Concluimos na adoção duma perspectiva de inserção da escola num modelo racional de burocracia profissional, que funciona como um “sistema fracamente acoplado”, para a prestação dum serviço educativo que tem no processo de ensino-aprendizagem o seu processo produtivo nuclear, e que este corresponde a um modo de coprodução em que se envolvem o professor e cada aluno.

Palavras-chave: a escola como organização; serviço educativo; processo ensino-aprendizagem como coprodução

Resumen: Los centros educativos como organizaciones son una realidad que solo conocemos a partir del siglo XX teniendo, aún hoy, una caracterización que siegue siendo objeto de estudio y desarrollo. En este capítulo buscamos encuadrar la escuela en las metáforas o modelos producidos por la teoría de las organizaciones para: 1) establecer un marco de referencia teórica para la comprensión de sus procesos productivos y de decisión y, en ellos, los papeles que son atribuidos a los profesores y 2), elucidar la cuestión de la prestación del servicio educativo, de la lógica y de los modos como se configura procesual y organizacionalmente, en la óptica de una orientación marcada por la gobernanza dictada por la “nueva gestión pública”.

Así, serán abordados los siguientes temas: 1) los nuevos paradigmas de la gestión pública; 2) la escuela como organización y sus modelos estructurales; 3) el concepto de servicio educativo en la lógica de las teorías de los servicios; 4) el servicio educativo centrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje como coproducción y 5) el impacto del concepto de servicio en la escuela como organización.

Concluimos con la adopción de una perspectiva de inserción de la escuela en un modelo racional de burocracia profesional, que funciona como un “sistema débilmente acoplado”, para la prestación de un servicio educativo que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje su proceso productivo nuclear, y que este corresponde a un modo

de coproducción en lo cual se involucran el profesor e cada alumno.

Palabras-clave: la escuela como organización; servicio educativo; proceso enseñanza-aprendizaje como coproducción.

Abstract: School as an organization is a reality only known since the XX century having still today, a characterization that keeps on being object of research and development. In this chapter, we intend to frame the school in the metaphors and models of the organizational theory, aiming: 1) to set a theoretical framework for the understanding of their production and decision processes and, in them, the roles attributed to teachers; 2) to elucidate the issue of educational service delivery, the logic and modes of its process and organizational configurations, regarding an orientation influenced by the governance dictated within the “new public management”.

Therefore, we will approach the following issues: 1) the new paradigms of public management; 2) the school as an organization and its structural models; 3) the educational service concept in the perspective and logic of service theories; 4) the educational service focused in the teaching and learning process as co-production, and 5) the impact of the service concept in the school as an organization.

We conclude adopting the perspective of school as a rational professional bureaucracy, which works as loosely coupled systems, to deliver an educational service that has in the teaching and learning process its core productive process, in which the teacher and each student are involved in a co-production mode.

Keywords: school organization; educational service; teaching and learning as co-production

1. Introdução

Esta Tese centra-se sobre um dos aspetos essenciais da avaliação do desempenho docente: a autoavaliação, e parte do postulado que essa autoavaliação é um instrumento de autorregulação através do qual o docente gere o seu processo de melhoria contínua tendo como objetivo a maximização da sua eficácia, num processo produtivo partilhado. Este processo produtivo é desenvolvido no seio duma organização que é a escola: o desempenho docente é, assim, entendido numa perspetiva organizacional, local de acontecimento do processo produtivo, em contextos e complexos contingenciais diferenciados.

Os sistemas de ensino são hoje objeto dum enquadramento das decisões que, no campo das políticas, é fortemente influenciado pelo crescente movimento de globalização; no seio deste movimento, em que se articulam perspetivas geradas pelas grandes organizações internacionais, pelos países economicamente mais desenvolvidos e pela investigação científica em torno das questões educativas, vão-se construindo consensos que tendem a transformar-se em indicações e propostas que se verificam transferíveis e aceitáveis pelos países que pretendem partilhar a mesma base de competitividade e concorrência (pouco importa a dimensão aqui considerada, se económica, cultural, científica, etc.).

A dimensão sistémica da Educação, mesmo que apenas considerada no campo das suas consequências económicas diretas como a formação do *capital humano*, a mobilidade internacional da mão-de-obra mais qualificada ou a própria existência sustentada e subsistente duma economia que se desenvolve crescentemente em rede, viu alargada a sua importância estratégica com o próprio alargamento das suas fronteiras (onde se pensam hoje as políticas educativas que desenharão o futuro da escola?).

O impacto nivelador desta circunstância, muito acelerado por práticas crescentes de *benchmarking*, favorece a análise prospetiva sobre a evolução da educação e o desenho dos cenários possíveis para horizontes que, pela natureza contingencial da vida contemporânea, se recomendam sejam curtos e abertos a permanentes ajustamentos.

A escola fechada, centrada acriticamente num currículo e na transmissão dos conhecimentos morreu ou é, naturalmente, suicida. Como diz Azevedo “...a escola da socialização está cada vez mais a esgotar-se e a pedir, em complemento, uma escola capaz de ajudar cada uma e cada um a orientar-se e a construir projetos pessoais de vida.” (Azevedo, 2000, p. 22)

O título que escolhemos para este capítulo pressupõe uma perspetiva de base da nossa parte: a de que consideramos indissociáveis, no âmbito da nossa tese, os conceitos que nele estão envolvidos. Não só porque se trate de uma opção de enquadramento implícita no nosso problema teórico – a autoavaliação dos professores como ferramenta da gestão da qualidade

numa perspetiva sistémica e organizacional - mas porque no decurso do estudo destas questões o fomos consolidando como ideia e considerando como a mais adequada das opções.

A escola atual resulta de uma incontroversa onda de transformações nos sistemas de ensino em quase todo o mundo.

“Recent developments in education, such as increased budgetary freedom of schools, more demanding and active parents or students, governmental policy with respect to accountability and accreditation, the development and implementation of standards of teaching/education, and publication of ratings of school performance in newspapers and on the Internet, force schools to provide more and more information on their educational quality and their efforts to uphold it. Because of this increased external pressure on quality management, schools and similar institutions also increase their efforts to measure and improve the quality of the educational processes that are organized in their schools.” (Brok, Brekelmans, Levy, & Wubbels, 2002)

Esta citação, parece-nos, resume com clareza os desenvolvimentos a que nas duas últimas décadas assistimos, por impulso político dos países mais desenvolvidos e de organizações internacionais no âmbito daquilo que se costuma reconhecer como a tendência ou orientação do “new public management”, e que se traduz num movimento que visa a autonomia das escolas no sentido de as tornar mais responsáveis e prestadoras de contas perante as tutelas governamentais e as sociedades em que se inserem.

Num estudo comparativo da evolução deste movimento na Europa, a organização Eurydice dá-nos uma perspetiva muito detalhada quer do contexto global, quer dos contextos e características locais das mudanças que se estão a verificar e que vão desde um conceito de autonomia total, apenas limitada pelo enquadramento normativo e legal de cada país ou região, a uma autonomia limitada que difere da primeira por estar confinada a um conjunto de opções pré-definidas pela autoridade educativa superior (Eurydice, a Rede de Informação sobre a Educação na Europa, 2007).

Se quiséssemos sintetizar numa frase simples a questão que subjaz a todo este movimento, poderíamos enunciá-la da seguinte forma: como podem as escolas organizar-se para cumprirem a sua missão de prestar um serviço educativo de qualidade?

Procuraremos, nas secções seguintes, a abordagem dos três temas envolvidos: 1) o da mudança de paradigma na gestão ou governança pública; 2) a escola como organização face aos modelos teóricos com que a podemos pensar e 3), a educação como serviço.

2. A mudança de paradigma a gestão pública

Desde a década de 80 que o modelo tradicional da administração pública tem vindo a assistir a alterações que o aproximam de formas de gestão mais flexíveis e mais próximas duma lógica de

mercado (Hughes, 2003). Esta mudança, de claros contornos ideológicos no sentido dum liberalismo declarado que visa a minimização do peso e mesmo do papel do Estado, tem gerado uma forte discussão política sobretudo nos países em que o arco do poder se estende do socialismo democrático à social-democracia liberal como no caso dos países ibéricos. No entanto, a deriva liberal iniciada pelo trabalhismo britânico de Tony Blair tem criado um espaço de abertura à penetração destas novas ideias liberais dentro dos setores mais à direita dos socialistas europeus e permitido que as reformas políticas venham a incorporar muitas destas orientações mais liberais e minimizadoras do papel controlador do Estado que vai recuando para um papel mais regulador e menos diretamente interventivo. A atual crise económica tem favorecido este acolhimento na medida em que, grande parte deste recuo, é aceite e justificado pelo pensamento liberal, ou neoliberal, como impactante na diminuição das despesas públicas ao mesmo tempo que potencia ganhos de produtividade dos serviços públicos.

A OCDE tem sido um veículo ativo na disseminação global deste novo paradigma, mais conhecido por *new public management* (NPM), cujas principais características são resumidas num relatório da PUMA de 1998:

“In place of the old paradigm which was largely process and rules driven with an emphasis on hierarchical decision making and control, the new public management environment is characterized by :

- a focus on results in terms of efficiency, effectiveness, quality of service and whether the intended beneficiaries actually gain;
- a decentralized management environment which better matches authority and responsibility so that decisions on resource allocation and service delivery are made closer to the point of delivery, and which provide scope for feedback from clients and other interest groups;
- a greater client focus and provision for client choice through the creation of competitive environments within and between public sector organizations and non-government competitors;
- the flexibility to explore more cost effective alternatives to direct public provision or regulation, including the use of market type instruments, such as user charging, vouchers and the sale of property rights; and
- accountability for results and for establishing due process rather than compliance with a particular set of rules, and a related change from risk avoidance to risk management.” (OCDE, 1998)

Com a maior facilidade encontraremos nestes tópicos síntese da mudança, o pano de fundo sobre o qual se vêm a desenvolver as políticas educativas dos países que se referenciam pela influência da OCDE, incluindo a própria União Europeia.

Elencando esses temas, da mudança que se pretende infundir nos sistemas educativos poderíamos salientar:

1 - Que o tema da “autonomia” dos centros educativos se relaciona diretamente com: 1) a descentralização da gestão das escolas por forma a tornar mais exequível a prestação de contas pela responsabilização dos cargos diretivos a quem se concede maior autoridade de gestão e decisão; no caso português, apesar da contestação dos setores profissionais, este processo reverteu o processo de gestão democrática nas escolas com o fim dos cargos eleitos e de base representativa; 2) tornadas “autónomas” as escolas passam a assumir-se em concorrência com outros prestadores, sobretudo privados, em termos de resultados e de eficiência deixando ao Estado uma maior flexibilidade na opção de escolher as soluções que justificam maiores ganhos, ou menos perdas, em termos de despesa pública; estas políticas têm gerado, no caso português e abertamente, um clima de muito discutida competição entre escolas através da publicação de diferentes rankings anuais, públicos e privados, em função dos resultados dos alunos, obtidos em exames nacionais, gerando um fator de mercado para orientação das famílias quanto à escolha da escola para os seus educandos e; 3) a aproximação do prestador do serviço aos seus utentes permitindo o fornecimento de feedback da parte destes e de outras partes interessadas o que, nos casos português e espanhol, se traduziu na criação dos conselhos gerais em que estas partes interessadas (professores, alunos, pais, funcionários, autarquias e representação de grupos sociais de natureza cultural, económica etc.) estão representadas em proporções definidas por lei; esta aproximação implica, ainda, uma delimitação contextual para cada escola que a singulariza e distingue de todas as outras o que, esbatendo a sua essência institucional, reforça a sua dimensão organizacional em função dum conceito de missão que se traduz pela especificidade dum projeto educativo que deve comprometer e envolver todos os que nela participam;

2 – Que o tema da “qualidade do serviço” se relaciona com: 1) a eficácia na concretização de objetivos pré-definidos, pelo próprio Estado ou pela própria escola, quanto a resultados de aprendizagem, taxas de sucesso e de abandono, etc.; 2) pela eficiência através da concretização desses objetivos dentro de limites orçamentais estabelecidos; no caso português o financiamento, quer das escolas públicas quer das privadas financiadas publicamente, corresponde a um critério de custo unitário por turma e; 3) um maior foco no utente/cliente, o que vem de encontro às orientações pedagógicas contemporâneas que colocam o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem.

Podemos dar como exemplo da infusão destes temas na orientação política, o caso do preâmbulo da lei portuguesa (Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril) que regula a gestão das escolas do ensino não superior:

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para

responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar -se a governação das escolas.”

Esta mudança de paradigma na governança educativa, que tende para modelos de desenvolvimento no terreno que se aproximam uns dos outros no âmbito dos países desenvolvidos e que se estendem a todos os que são permeáveis à influência das organizações internacionais como a OCDE e a UNESCO, embora tenha tido o seu maior impulso a partir dos decisores políticos em busca de racionalidades governativas com impacto no controlo das despesas públicas e na melhoria da prestação dos serviços, beneficiou de um vasto contributo da área das ciências da educação em áreas de crescente interesse científico como as da sociologia e da psicossociologia educativas. De facto, neste mesmo período de tempo que corresponde às duas últimas décadas, tem sido exponencial a produção de estudos e publicações em torno de temas como a “eficácia da escola” (*school effectiveness*), “eficácia do professor” (*teacher effectiveness*), “ambiente de aprendizagem” (*learning environment*), “liderança educativa” (*educational leadership*) e outros a que recorreremos e assinalaremos ao longo desta tese. Ampliando o seu centro de atenção para áreas fora dos temas mais nucleares da pedagogia, da didática e da psicologia da aprendizagem, as ciências da educação tem constituído um recurso de desenvolvimento e fundamentação, mas também de crítica e de revisão dos raciais implícitos, a muitas destas iniciativas e propostas nascidas no campo das políticas de governança e gestão pública.

3. A escola como organização

3.1 Aspetos gerais da escola como organização

A escola como hoje a conhecemos é uma instituição relativamente recente. Nasceu com o estado moderno e da sua reivindicação de funções sociais até aí desempenhadas por outro tipo de organizações: no caso do ensino reivindicada às instituições religiosas que as tinham por tutela desde a Idade Média europeia. Chamemos-lhe a escola moderna.

Esta mudança de tutela, que se acelerou a partir do séc. XIX e que se torna um emblema republicano de referência, não alterou, porém, o recorte institucional das unidades de ensino que continuaram a ser centradas na educação como valor, na transmissão dos conhecimentos como necessidade e na autoridade formal dos seus agentes, os professores.

Não apresentaremos aqui uma história desse processo nem as suas complexidades políticas e sociológicas. Queremos apenas referir que a essa escola, em que os alunos aprendiam os conhecimentos ditados por um curriculum, tal como agora organizado pelos estados, que era ensinado por professores credenciados, pelos mesmos estados, para o exercício do seu mister,

não requeria uma organização muito elaborada. A missão era clara e todos sabiam o que fazer e como fazer – os estudantes estudavam, os professores ensinavam e o estado validava esse trabalho certificando por exames se o processo estava concluído com o sucesso: ou seja, se os alunos sabiam o que era suposto saberem em cada uma das matérias previstas no curriculum. Em cada escola, a autoridade do estado era representada pela figura de um diretor ou diretora a quem estava confiada o cumprimento da normativa e o exercício do poder disciplinar.

A grande maioria destas escolas fornecia uma educação básica, aquilo que hoje identificamos como o 1º ciclo, sendo a educação secundária mais rara e sobretudo voltada para a preparação dos estudos superiores. Será no período posterior à 2ª guerra mundial que assistiremos ao grande movimento de crescimento e massificação do ensino secundário, sobretudo no ramo vocacional ou profissional, como resposta às novas necessidades do desenvolvimento económico e social mas também como resultado do aprofundamento democrático que conduziu à constituição do acesso à educação como um direito universal fundado na igualdade dos cidadãos, ou seja, na equidade e na salvaguarda da igualdade de oportunidades.

Estes desenvolvimentos tiveram impacto na dimensão organizacional da escola a partir dos anos 50 que seriam continuados pelas novas perspetivas gestionárias do Estado que acima referimos.

Para que possamos melhor explicitar o nosso ponto de vista deveremos esclarecer do que tratamos quando nos referimos à escola enquanto organização, já que destacamos esta dimensão da simplesmente institucional. Caberá, por isso, esclarecer em que sentido utilizamos o conceito de organização. Fá-lo-emos em síntese e consenso, contornando as dificuldades teóricas duma abordagem sociológica, a partir dum paradigma simples apresentado por Bilhim (2005) que, inicialmente, a define como “uma entidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objetivos” e, caracterizando-a:

- “São constituídas por grupos de duas ou mais pessoas;
- Há, entre elas, relações de cooperação;
- Exigem a coordenação formal de ações;
- Caracterizam-se pela prossecução de metas;
- Pressupõem a diferenciação de funções;
- Possuem uma estrutura hierárquica;
- Caracterizam-se pela existência de fronteiras.” (Bilhim, 2005, p. 21);

a redefine, a partir de Edgar Schein, como sendo “a coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade” (Bilhim, 2005, p. 22).

Estas definições, complementares, permitem-nos uma primeira avaliação da evolução da complexidade da escola, enquanto organização, quer como resultado do seu alargamento populacional, as escolas secundárias passam a ser maiores passando das poucas centenas de alunos para mais de um milhar. Para darmos um exemplo concreto referiremos a escola em que servimos desde 1974 e cuja população escolar em número total de alunos teve a seguinte evolução: década de 40 – 400/500; década de 60 – 1000; década de 80 – 1600/2200 e na década de 90 – 2200/1600; note-se que o decréscimo da última década se deve não só a fatores demográficos mas também ao aparecimento de outras ofertas formativas no mesmo contexto territorial.

O aumento do número de alunos tem o seu principal reflexo no consequente aumento do número de pessoas envolvidas na organização: mais professores, mais pessoal de apoio o que tem como consequência imediata, se atendermos aos elementos descritos nas definições enunciadas, uma maior complexidade nas relações de cooperação e de coordenação entre elas, bem como uma maior diversificação funcional.

Abordaremos, de seguida e em análise, esse aumento de complexidade a partir da consideração dos seus efeitos sobre a dimensão da estrutura organizacional. Utilizaremos como conceito de estrutura o enunciado por Wilson e Rosenfeld (1990):

“Probably the most immediate and accessible way to describe any formal organization is to outline its structure. For the student of organizations, knowledge of its structure is indispensable as a first step to understanding the processes, which occur within it... We may define structure as: the established pattern of relationships between the component parts of an organization, outlining both communication, control and authority patterns. Structure distinguishes the parts of an organization and delineates the relationship between them.” (Wilson & Rosenfeld, 1990, p. 215)

3.2 Desenvolvimento estrutural da organização escolar

Até ao aparecimento do novo paradigma gestor e durante quase todo o século XX, as escolas enquanto circunstâncias de transmissão dos saberes e de formação dos indivíduos, mantiveram o seu carácter fortemente institucional com base numa autoridade e numa função, socialmente legitimadas. A sua estrutura organizacional, recorrendo à tipologia de Mintzberg (2010) que utilizaremos doravante, era simples para a sua função formativa e instrutiva.

O modelo de estrutura simples, que sintetizamos na Figura 2, supõe um conjunto de relações e articulações que asseguram o funcionamento da escola enquanto organização fortemente institucionalizada. O Estado (1), promove e tutela a escola que cumpre a sua função produtiva (3) através dum conjunto de professores especialistas nas diferentes áreas do currículo.

O exercício do controlo local, por delegação do Estado, é feito por um órgão unipessoal de direção (2) que para além da estrutura produtiva (3) controla um pequeno setor de apoio às

atividades administrativas e educativas (secretariado, manutenção e limpeza, atividades de apoio educativo, etc.) (4). Toda a produção educativa está regulamentada e normalizada por decisão estatal e a direção garante o seu cumprimento estabelecendo-se um fluxo de responsabilidade muito curto: todos respondem perante a direção que responde perante a tutela. O nível de decisão é baixo já que toda a atividade está regulamentada e normalizada.

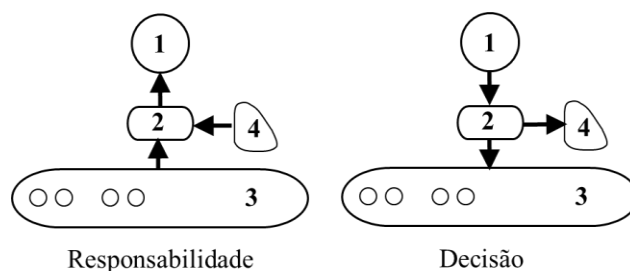


Figura 2 - Estrutura simples da escola “moderna”

As escolas estão fortemente institucionalizadas e quase não existem diferenças, de funcionamento, entre elas. Os seus elementos são servidores do Estado e perante ele respondem, hierarquicamente, cumprindo as normas fixadas. Os objetivos são genéricos, quando existem com formalização normativa, e a sua concretização é tacitamente assumida. Note-se que ambos os fluxos, de decisão e de responsabilidade, são de natureza informacional circulando quer por comunicação direta quer por comunicação diferida sobre a forma de artefactos escritos que constituem um dos traços característicos da burocracia.

Esta estrutura, no que aos professores diz respeito, permitindo que cada um se fixe na sua função própria de administrar uma parcela do currículo, favoreceu e promoveu uma cultura profissional centrada no individualismo e na autonomia profissional já que não exigia qualquer esforço de integração através da existência de objectivos comuns; as necessidades de coordenação e de cooperação são mínimas, episódicas ou inexistentes.

A própria massificação do ensino secundário, que podemos considerar verificada a partir da década de 60 no caso português, fez crescer a escola em números de alunos, professores e demais pessoal de apoio, mas teve pouco impacto na configuração estrutural que se manteve com a mesma simplicidade. A criação da figura do diretor de turma, como elemento de coordenação entre os professores, de ligação entre a escola e a família e de controlo disciplinar dos alunos (comportamento, assiduidade, etc.) é a única novidade relevante deste período, mas que, na prática e para além da introdução duma nova função burocrática no papel docente, não

produziu, em nosso entender, grandes resultados quanto à alteração da cultura individualista da generalidade dos professores.

Será com a emergência das novas políticas, que pretendem autonomizar a escola de modo a torná-la em entidade prestadora de contas e dotá-la de alguma capacidade para se diferenciar num “mercado” forçado pela livre escolha dos pais, que assistiremos a uma nova reconfiguração estrutural no sentido dum modelo que se aproxima duma “burocracia profissional”.

No caso português, que aqui abordaremos brevemente e a título de exemplo, esse movimento foi iniciado e desenvolvido por governos socialistas a partir do exemplo do seu homólogo trabalhista inglês, que no período de 1997 a 2007 tinha colocado a educação no centro das suas reformas com o mote de “education, education, education” de Tony Blair. António Guterres, primeiro-ministro dos XIII (1995-1999) e XIV (1999-2002) governos constitucionais, declarou essa prioridade política como uma “paixão” dando início a uma série de reformas que serão prolongadas pelos governos, socialistas, de José Sócrates entre 2005 e 2011.

A entrada da reforma autonomista e descentralizadora é concretizada pelo Decreto-Lei 115-A/98 que, como podemos ver no texto selecionado na Tabela 2, (pág. 37), anuncia para as escolas uma “nova organização” baseadas na sua autonomia e na descentralização. Destaque-se, ainda, que para além dos objetivos da democratização e da igualdade de oportunidades é introduzido um objetivo dotado de um grande alcance posterior, quer em termos conceptuais quer em termos de políticas e normativas, que é o da consideração da “qualidade do serviço público de educação”.

A administração e a gestão são redefinidas com a entrada em cena dum novo elemento que é a assembleia de escola, já que se mantêm os órgãos, colegiais, anteriormente existentes: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo; a figura, unipessoal, do diretor praticamente não existia nas escolas secundárias, sendo o órgão diretivo eleito.

A assembleia de escola consigna a territorialização da política educativa, dando relevo à diferenciação contextual que existe na inserção comunitária duma escola e à capacidade de intervenção dessa mesma comunidade definindo a orientação da atividade da escola. Esta capacidade, que se traduz num condicionamento dos outros órgãos, é concedida a um órgão representativo dos diferentes atores do sistema escola: os docentes, os pais, os alunos, o pessoal não docente e a autarquia local, o município; nesta fase a participação de outros representantes dos interesses sociais locais, de carácter económico, social, cultural e científico é ainda opcional.

Para nós que vivemos a escola no seu dia-a-dia, esta nova normativa, não teve um impacto real na autonomia da escola que continuou a ser dominada pela tutela em quase todos os sentidos

práticos da sua atividade, já que a dinâmica que se pensava poder ser gerada por esta nova estrutura não se veio a verificar na esmagadora maioria das escolas.

Será no ciclo de gestão socialista de José Sócrates (2005-2011) que esta normativa sofrerá uma evolução de maior alcance. Com a publicação do Decreto-Lei 75/2008 instituem-se novas regras com as quais se pretende, sobretudo, tornar mais efetiva a prestação de contas. Com este objetivo dá-se relevo e institui-se uma hierarquia interna que tem por centro o órgão diretivo que deixa de ser colegial para passar a ser unipessoal e a quem compete a nomeação de toda a estrutura interna de gestão e coordenação. Por exemplo os coordenadores dos departamentos e das áreas disciplinares, até aí eleitos pelos seus pares, passam a ser nomeados pelo diretor.

Por sua vez, a assembleia de escola dá lugar ao conselho de escola que é instituído como órgão de “gestão estratégica” ao qual, para além de assegurar a participação e representação da comunidade educativa (que agora se alarga aos outros representantes dos interesses sociais locais, de carácter económico, social, cultural e científico), a atribuída uma competência de receção de contas de primeira linha: o diretor é escolhido, por procedimento concursal, pelo conselho de escola e presta contas a este órgão pela atividade da escola: todos os instrumentos que regulam a vida da escola – projeto educativo, regulamento interno, plano de atividades, orçamento e o relatório da avaliação interna estão sujeitos à aprovação deste órgão bem como estão sujeitos à sua fiscalização os principais critérios de gestão (distribuição do serviço docente, apoio escolar, etc.).

Estas disposições normativas quanto à organização escolar inserem-se, igualmente, num ambiente reformista da administração pública em geral com a introdução de mecanismos de avaliação quer institucional quer dos desempenhos individuais que, em termos legislativos, se traduziu pela publicação da Lei 66-B/2007, que instituiu o “sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na administração pública” (SIADAP) e cujos princípios gerais são transpostos para o contexto particular da educação no Decreto-Lei 75/2008, no que diz respeito à avaliação institucional e no Decreto-Lei 15/2007, no que diz respeito à avaliação dos docentes.

No entanto esta questão da avaliação do desempenho docente será abordada na secção 5 deste capítulo, embora aqui queiramos referir um dos seus aspetos que impacta diretamente na questão da estrutura organizacional, sobretudo no campo do fluxo da responsabilidade. De facto ao serem avaliados pelo seu desempenho, com consequências para a sua progressão na carreira, os professores enquanto prestadores de serviço, prestam contas aos seus avaliadores sendo essa avaliação mediada pelo conselho pedagógico pelo controlo das respetivas regras e pela conceção dos instrumentos dessa avaliação e dos critérios que especificamente se referem à escola em si. Mas cabe à direção a responsabilidade última pela atribuição duma classificação.

A anterior estrutura simples da escola é assim alterada quer pela introdução dum maior nível de complexidade quer pela introdução de novos elementos na estrutura, quer pela sua consequência na complexidade dos fluxos de responsabilidade e decisão quer, ainda, pela introdução de novas atribuições no papel do professor, sobre a forma de deveres gerais, para com os alunos, para com a escola e os outros docentes e para com os pais, cuja análise mais detalhada abordaremos na secção 4 do Capítulo 3. No entanto, estes deveres, consignam responsabilidades que se traduzem em relações de integração e cooperação que até agora tinham sido ignoradas ou pouco consideradas na ação do professor, enquanto dever profissional.

Tabela 2 – Evolução recente da legislação portuguesa sobre a gestão escolar

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio
“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil. A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo. A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.” ... Art.º 7 2 — São órgãos de administração e gestão das escolas os seguintes: a) Assembleia; b) Conselho executivo ou director; c) Conselho pedagógico; d) Conselho administrativo. Art.º 8 1 — A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola... 2 — A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do peçoal não docente e da autarquia local. 3 — Por opção da escola, a inserir no respectivo regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola.

Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

...

O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do **reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.**

Entendeu o Governo, no exercício das suas funções, que, antes mesmo de proceder a essa revisão, era possível, dentro do quadro legal existente, reforçar a autonomia e a **capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação.**

...

A prestação de contas organiza-se, por um lado, de forma mais imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do diretor e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de auto -avaliação e avaliação externa. Só com estas duas condições preenchidas é possível avançar de forma sustentada para o reforço da autonomia das escolas.

Essa autonomia exprime -se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da escola. Neste domínio, o presente decreto -lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e diretores de turma). No mais, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criar estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico, para o qual se estabelece, por razões de operacionalidade, um número limitado de membros.

...

Art.º 10

2 — São **órgãos de direcção, administração e gestão** dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas os seguintes:

- a) O conselho geral;
- b) O director;
- c) O conselho pedagógico;
- d) O conselho administrativo.

Art.º 11

1 — O **conselho geral** é o **órgão de direcção estratégica** responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa...

6 — **Além de representantes dos municípios, o conselho geral integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e científico.**

As normas fornecem um conjunto genérico de limitações, definindo a missão e especificando os órgãos e funções de coordenação que devem estruturar a escola, definindo digamos o seu perfil institucional, mas indicam que é à escola que cabe auto-organizar-se no sentido do seu funcionamento por forma a ser eficiente, eficaz e gerida com qualidade.

E embora essa capacidade auto-organizativa possa conduzir a variações elas constituir-se-ão sempre com base num núcleo modelar do tipo da burocracia profissional de acordo com o esquema que apresentamos na Figura 3.

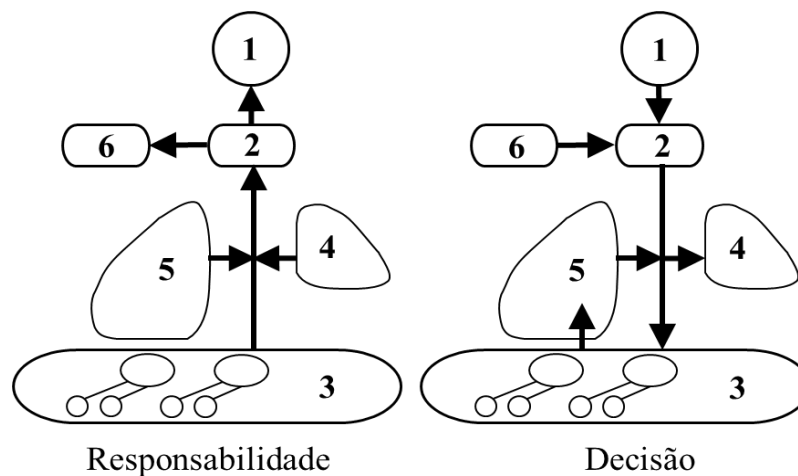


Figura 3 Estrutura da burocracia profissional da escolar atual

Tal como no modelo anterior, o Estado (1) continua com o seu papel de emissor de decisões - de nível político e nacional - e de recetor de prestação de contas. Mas partilha agora esses papéis com um órgão local, o conselho geral de escola (6). Ambas as instâncias funcionam como agentes de pressão sobre o conjunto da atividade da escola e, sobretudo da sua direção (2) que é responsável pelo funcionamento de todos os outros elementos da estrutura: a componente produtiva (3) onde se desenvolvem todas as atividades centradas no processo de ensino-aprendizagem e que agora já não considera os produtores como indivíduos isolados mas, antes, agregados em pequenas unidades grupais (turmas, grupos ou áreas disciplinares, etc.); a componente de coordenação (5) que envolve o conselho pedagógico onde se integram todos os que detêm as funções de coordenação do processo ensino-aprendizagem e o conselho administrativo que coordena as tarefas administrativas e burocráticas e, por fim, a componente de apoio (4), ou logística, que envolve todas as atividades de apoio ao funcionamento da escola.

Como vemos, esta estrutura é mais alongada no sentido dos seus fluxos de responsabilidade e decisão tornando alguns processos mais difíceis de gerir e, mesmo, criando problemas de articulação e agilidade funcional quando comparado com o modelo simples.

Na realidade, o bom funcionamento deste tipo de modelos, que constituem uma variante do modelo da burocracia mecanicista, supõe a existência duma racionalidade que se baseia na estandardização das qualificações, que é o principal mecanismo de coordenação, o que implica a formação especializada e a descentralização horizontal e vertical para garantir que tudo corre bem na componente chave da organização que é o seu centro operacional (3) (Mintzberg, 2010).

No entanto a pretensa fluidez do modelo é, em grande parte, contrariada quer pelo excesso de burocracia que pode gerar, quer pela cultura individualista dos professores que dificultam as tarefas de integração e partilha de objetivos comuns. Podemos apresentar, a partir da nossa prática e como exemplos dessas contrariedades: 1) o caso da vontade, dum professor, de incluir uma visita de estudo como atividade de aprendizagem: até aqui, o professor limitava-se a fazer a programação da atividade e a apresentá-la ao conselho pedagógico para a sua aprovação e inclusão no programa anual de atividades da escola; com o atual modelo o mesmo professor tem que a apresentar ao conselho de turma respetivo para que possa envolver outros professores na mesma atividade, sujeitá-la à sua área disciplinar cujo coordenador a apresentará ao respetivo coordenador de departamento para que a aprove e faça incluir no programa anual de atividades da escola em conselho pedagógico. O plano anual de atividades será posteriormente aprovado pelo conselho geral; 2) a mesma visita de estudo poderia surgir como proposta integrada por diferentes interesses curriculares e envolver, por isso, professores de diferentes disciplinas no seu planeamento pedagógico e logístico; mas esse tipo de situações são raros e as propostas são em geral feitas no âmbito de uma única disciplina limitando-se a eventual participação de outros professores ao acompanhamento da visita.

É evidente que a nova estrutura, induzida pela pressão externa no sentido da autonomia e da prestação de contas, está ainda a fazer o seu caminho e que se espera que cada escola possa responder, como organização aprendente, no sentido do desenvolvimento da sua capacidade auto-organizativa melhorando o funcionamento da estrutura pela agilização dos seus principais fluxos de responsabilidade e decisão.

Nos países anglo-saxónicos, onde este movimento começou mais cedo, a departamentalização das escolas secundárias (a estrutura departamentalizada ou divisionalizada “funciona menos como uma organização integrada do que como um conjunto de entidades quase autónomas, conjugadas por uma estrutura administrativa central” (Mintzberg, 2010, p. 409)) teve efeitos negativos provocando aquilo que Hargreaves e Macmillan (1992) designam por uma cultura de “balkanização” na organização:

“The balkanized form of teachers ‘culture, like all other forms, is defined by particular patterns of inter-relationships among teachers. In balkanized cultures, these patterns mainly consist of teachers working neither in isolation, nor with most of their colleagues as a whole school, but in smaller sub-groups within the school community, like secondary school subject departments, special needs units, or junior and primary divisions within the elementary school.” (Hargreaves & Macmillan, *Balkanized Secondary Schools and the Malaise of Modernity*, 1992)

De acordo com os Autores, este tipo de cultura pode ter consequências negativas para a aprendizagem quer dos alunos quer dos professores, porque proporcionam o desenvolvimento de quatro aspetos negativos: 1) o aspeto da *baixa permeabilidade* entre os diferentes subgrupos da organização o que dificulta a aprendizagem organizacional; 2) o aspeto da *alta permanência*

no tempo levando a que os professores se sintam mais integrados com o seu subgrupo do que com a organização em si; 3) a *identificação pessoal* com o subgrupo com o desenvolvimento de lógicas de centralidade focada nas suas disciplinas, que são vistas como mais importantes do que as outras, o que prejudica a capacidade individual para a colaboração interdisciplinar e 4) o aspeto *político* na medida em que os subgrupos não são apenas fontes de identificação e significado mas também repositórios de interesses próprios.

Evitar que a departamentalização, inserida na estrutura burocrática, possa desviar-se para uma prejudicial “balcanização” pode, por isso, constituir uma importante tarefa da liderança diretiva.

Estes aspetos, que se referem às dimensões de integração e de colaboração que são vitais para que a organização funcione e cumpra os seus objetivos, podem ser analisados, na ótica dos sistemas, em função do grau de ligação ou interdependência que se estabelece, ou que é necessário que se estabeleça, para que o desempenho global seja considerado eficaz, concretizando os objetivos, e eficiente, utilizando o menor nível de recursos possível. Dada essa necessidade e tendo em conta a cultura profissional dos professores, com predomínio da preferência pela autonomia e pelo individualismo na ação, será uma estrutura do tipo da burocracia profissional a mais adequada para descrever a escola enquanto organização?

De acordo com Karl Weick (1976) as escolas são um caso de funcionamento sistémico em que esse grau de ligação ou interdependência entre os diferentes elementos, independentemente da ótica (estrutural, operacional, contingencial), parece ser baixo ou fraco referindo-as como “loosely coupled systems”, ou seja, como situações nas quais “coupled events are responsive, but that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness” (Weick, 1976, p. 3). Por analogia com a aplicação do conceito na engenharia informática adotaremos como tradução para “loosely coupled” o termo “acoplamento fraco” para descrever, então, essa situação em que os elementos dum sistema se afetam ou relacionam entre si mais momentânea do que continuamente, mais ocasional do que frequentemente, mais irrelevante do que significativamente, mais indireta do que indiretamente e mais eventual do que imediatamente (Orton & Weick, 1990).

Se considerarmos que a ideia de “acoplamento” se desenvolve numa escala que tem por extremos os termos “fraco” e “forte” para referir o grau de ligação e interdependência entre os elementos do sistema (Orton & Weick, 1990) podemos considerar que na sua aplicação à escola como organização encontramos diferentes situações de posição relativamente a essa escala. Por exemplo e no campo das relações entre a ação e os artefactos próprios da instituição educativa podemos considerar que, na ação instrutiva, a relação entre a prática do professor e o currículo é do tipo dum acoplamento forte se considerarmos a parte do currículo que diz respeito à matéria lecionada por esse professor, mas do tipo de acoplamento fraco se considerarmos o currículo no

seu todo embora, o mesmo professor, possa e deva envolver-se no desenvolvimento de práticas multi e interdisciplinares. Esta coexistência de diferentes graus de acoplamento, entre os extremos forte e fraco, no conjunto dos elementos da organização escola é mais um dos fatores que contribuem para ilustrar a sua complexidade e para a relativa dificuldade de se aplicar um modelo estrutural determinado. Nesse sentido, uma difícil racionalização do fenómeno escola enquanto organização, e partindo da caracterização no núcleo tecnológico (*core technology*), ou seja da natureza das tarefas realizadas, enquanto algo difuso, Weick (1976) sustenta que existem duas alternativas para determinar a forma organizacional da escola: 1) qualquer forma será aplicável sem que se verifiquem grandes diferenças; 2) a melhor forma seria uma igualmente difusa como no caso duma “anarquia organizada” (Weick, 1976, p. 12).

O desenvolvimento deste tema, do maior interesse, afastar-nos-ia, porém, do nosso foco de estudo. Adotamos, por isso, a primeira alternativa para estabelecer um racional que nos permita desenvolver e sustentar hipóteses futuras no âmbito do nosso programa de investigação, aceitando que o modelo da burocracia racional, descrito por Mintzberg, descreve a escola enquanto organização atual. Mas apesar deste racional acomodar com relativa facilidade a pluralidade orgânica e sistémica da escola enquanto organização e poder corresponder-lhe, pelo menos idealmente, como uma descrição efetiva da sua realidade, ou da realidade das interações que se desenrolam no dia-a-dia vivencial, somos inclinados à consideração, a partir da nossa experiência, que na prática essa realidade é muito mais plana e mais aproximada do modelo simples inicialmente descrito. Ou seja, é mais no fluxo de decisão, centrado na troca e comunicação de informação entre os diferentes elementos da organização, que esse alongamento é identificável e produtor duma maior variedade e quantidade de artefactos burocráticos, como veremos na próxima secção.

Se, como vimos, a organização burocrática tem no centro operacional a sua componente chave (Mintzberg, 2010, p. 379), é nesta componente que se devem desenrolar os processos que mais contribuem para a sua configuração e onde se devem concentrar os resultados que contribuem para a sua avaliação em termos de eficácia e eficiência, devendo entender-se que todos os outros elementos da estrutura se justificam na medida em que contribuem para a otimização dos processos no centro operacional.

Na próxima secção desenvolveremos, a partir da explicitação do conceito de serviço educativo, as principais características que o processo-ensino aprendizagem deve observar para que melhor possamos compreender o que podemos designar como produto desse processo.

4. O conceito de serviço em educação

No seu exercício de prospectiva educacional Carneiro (2000) adianta uma declaração importante quanto à evolução que se verificará nesta etapa transicional da *sociedade do conhecimento* rumo à *sociedade educativa*: “As instituições educativas e formativas – na sua reconversão a centros prestadores de serviços – passam a ser determinadas pela prioridade do *serviço ao cliente*” (Carneiro, 2000, p. 51).

Vimos, igualmente, que a noção de serviço educativo impregna hoje quer o discurso político, nos seus diferentes níveis, quer a própria linguagem legislativa que o expressa com clareza designando-o como missão e objetivo principal da escola enquanto organização localizada.

De certo modo, poderemos afirmar que o resíduo institucional da escola será predominantemente constituído por um determinado tipo de organização e pela *missão* que lhe é atribuída, que integra um conjunto bem delimitado de objectivos e metas sendo, no caso europeu, esse traço muito claro: a *missão* da escola é **qualificar** os cidadãos dotando-os de **conhecimentos, aptidões e competências** que lhes permitam a sua realização pessoal e prestar um contributo ao desenvolvimento, em geral, dos países membros e da região. Esta é a missão que caberá a cada escola como organização *prestadora dum serviço*.

Em termos da União Europeia esta noção de qualificação foi instituída pela Recomendação do Parlamento e do Conselho, de 23 de abril de 2008, estando transposta para as legislações nacionais para que seja comum o seu entendimento no espaço regional europeu, permitindo o seu reconhecimento mútuo com a criação do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ).

O QEQ estabelece oito níveis de qualificação (da educação básica ao doutoramento, correspondendo a educação/formação de nível secundário aos níveis 3 e 4) definindo-a como “o resultado formal de um processo de avaliação e validação, obtido quando um órgão competente decide que uma pessoa alcançou resultados de aprendizagem de acordo com determinadas exigências” (QEQ, 2008) e explicita o seu alcance: “promover ligações estreitas entre o Quadro Europeu de Qualificações e os sistemas europeus, atuais ou futuros, para a transferência e acumulação de créditos no ensino superior e na educação e formação profissionais, a fim de melhorar a mobilidade dos cidadãos e facilitar o reconhecimento dos resultados da aprendizagem”.

A noção de “qualificação” integra três conceitos básicos na sua definição:

- 1) os “conhecimentos” como “o resultado da assimilação de informação através da aprendizagem. Os conhecimentos constituem o acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionado com uma área de trabalho ou de estudo. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais”;
- 2) as “aptidões”, como “a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. No âmbito do Quadro Europeu de

Qualificações, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos)”; e

3) a "competência", como “a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia.” (QEQ, 2008).

Este quadro de referência não só atribui a cada escola a enorme responsabilidade pela concretização dos objectivos de educação e formação dos seus alunos, qualificando-os pelo reconhecimento das aprendizagens realizadas, como também as insere num sistema global em termos europeus já que o seu estatuto passa a ser, neste espaço, de “órgão competente” para essa qualificação.

Delimitada a escola enquanto *organização prestadora dum serviço* (empregamos a designação de *organização de serviço* e não *de serviços*, seguindo a orientação de Almeida (2003) que propõe a reserva da designação no plural para a classificação das actividades económicas) e para que melhor possamos compreender o alcance dessa delimitação abordaremos de seguida a própria noção de *serviço* à luz de teorias atuais e apropriadas à inserção do conceito no campo educativo.

Por uma questão de parcimónia justificada pelo alcance desta revisão da literatura, mais enquadradora do que fundamental, recorreremos a autores que nos proporcionem o esclarecimento que julgamos necessário e suficiente.

Num primeiro nível de abordagem deverá considerar-se que a oferta educativa corresponde a uma produção de serviços “de carácter relacional, apoiados em interações verbais e em contactos directos entre produtores e consumidores; estes correspondem, em grande parte, a serviços profissionais...” (Almeida, 2004, p. 87).

Mas em que consistem ou como se definem, concretamente, um *serviço* que é prestado e os seus *resultados*? Embora a discussão destas definições sejam ainda objeto de estudo e discussão no âmbito das áreas da economia e da gestão, iremos aqui apresentar algumas delimitações conceptuais e teóricas que pensamos ajustarem-se, da melhor maneira, ao enquadramento específico da prestação de serviços de educação.

4.1. O serviço como coprodução

A definição, seminal de Peter Hill (1997) que é citada por Gadrey (2000) é da maior relevância para a compreensão da complexidade do processo ensino-aprendizagem, enquanto processo centrado no aluno:

"A service may be defined as a change in the condition of a person, or a good belonging to some economic unit, which is brought about as a result of the activity of some other economic unit, with the prior agreement of the former person or economic unit."

Da definição interessam-nos os elementos constitutivos que sublinhámos e que referem o “serviço” como uma “mudança na condição de uma pessoa” operado pela intervenção, ou como resultado da atividade de outra pessoa com o acordo prévio da primeira.

Esta definição será reformulada por Gadrey e Claude Delauney na tentativa de resolver obstáculos teóricos a uma mais generalizada aplicação da definição de Hill.

"a service activity is an *operation* intended to bring about a *change of state* in a reality C that is owned or used by consumer B, the change being effected by service provider A at the request of B, and in many cases in collaboration with him or her, but without leading to the production of a good that can circulate in the economy independently of medium C." (Gadrey, 2000)

Esta definição, não alterando os fundamentos da primeira, tem a vantagem de introduzir dois aspetos importantes no conceito de serviço: 1) que a “mudança de estado” é realizada sobre uma determinada “realidade”, e; 2) o facto de se considerar a possibilidade da colaboração entre prestador e beneficiário na atividade ou operação que se constitui no ato da realização do serviço.

Estas três entidades, prestador, beneficiário e realidade a ser transformada, constituem aquilo que Gadrey (1991) define como o “triângulo de serviço” e que tem sido utilizado na literatura como um modelo de referência.

O modelo, que reproduzimos na Figura 4, ilustra a anterior definição de Gadrey para a atividade de serviço (ou “encontro” (*encounter*) como é corrente em alguma literatura sobre o tema). O modelo tem como vértices: o *prestador* do serviço (A) que no nosso caso identificaremos como o professor; o *beneficiário*, *utente* ou *cliente* (B) que identificaremos como o aluno e a *realidade a ser transformada* (C) que identificaremos como o estado de qualificação (conhecimentos, aptidões e competências) a ser alcançado. As setas que acrescentamos são de nossa autoria e pretendem expressar a colaboração entre (A) e (B) na concretização de (C).

Uma das vantagens imediatas deste modelo é o de salientar a complexidade do serviço enquanto processo, sobretudo quando a entidade beneficiária é individualizada e dotada de características, diferenciais, que limitem, condicionem ou mesmo impeçam a standardização do próprio processo.

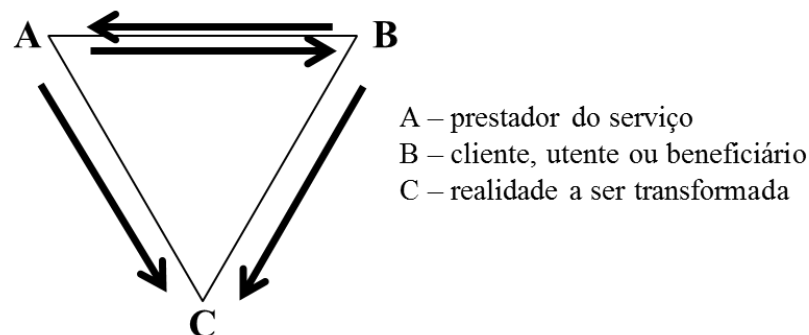


Figura 4 - Triângulo de serviço de Gadrey

Esta complexidade da “realidade a ser transformada” (C), apesar de tudo gradativa para cada processo e cada beneficiário, é um dos fatores que Gadrey (1991) identifica para considerar que o serviço não deve ser considerado um “produto” em si mas antes como um efeito que engloba duas dimensões: 1) o do serviço imediato, que no nosso caso corresponde à relação, pedagógica, estabelecida entre o professor e cada aluno no processo ensino-aprendizagem e, 2) o dos resultados que neste caso têm de ser considerados em função dum critério de temporalidade: a) os resultados de curto ou médio prazo, que podem ser avaliados como resultados imediatos (*outputs*) por sistemas de avaliação formativa ou sumativa que se constituem como elementos de feedback do próprio processo e sistema e b), os resultados de longo prazo (*outcomes*) que só podem ser avaliados pelas suas consequências práticas nas vidas dos indivíduos (empregabilidade, sucesso profissional, realização pessoal, etc.).

Numa perspetiva muito próxima desta que aqui enunciamos do processo ensino-aprendizagem como **coprodução**, Fenstermacher & Richardson (2005) descrevem o processo como: “(1) There is a person, T, who possesses some (2) content, C, and who (3) intends to convey or impart C to (4) a person, S, who initially lacks C, such that (5) T and S engage in a relationship for the purpose of S’s acquiring C ... (6) S acquires C to some acceptable or appropriate level”.

Para demonstrarmos e sublinharmos a elevada complexidade do serviço educativo, na vertente que mais nos interessa que é o da dimensão instrucional ou, melhor, do processo de ensino aprendizagem, vamos recorrer a um conjunto de definições básicas, inerentes a esse processo, sistematizadas por Lynn Curry na sua revisão do conceito de “estilos de aprendizagem”.

Um primeiro conjunto de conceitos é geral e refere-se: 1) à aprendizagem como processo adaptativo orientado para o futuro e de natureza holística, afetando as aptidões cognitivas, afetivas, sociais e volitivo e morais dos indivíduos. De certa maneira vimos aqui refletida a

noção de educação integral que é delineada no chamado relatório Delors, (Delors & al, 1996), em que os resultados do processo educativo são descritos como os “quatro pilares”: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em conjunto” e “aprender a ser”. O resultado da aprendizagem é observável como alterações do comportamento, de facto ou potencialmente e correspondendo à melhoria na capacidade do indivíduo na sua adaptação aos estímulos ambientais; 2) esta aprendizagem é mediada, em cada aprendiz, por um autoconceito, ou seja, pela forma como cada um conscientemente percebe as vias pelas quais melhor aprende o que afeta as suas escolhas entre as diferentes alternativas de aprendizagem. Podemos identificar neste autoconceito um primeiro fator de diferenciação e de singularização do próprio encontro de serviço; 3) os indivíduos lidam com o ambiente de aprendizagem usando “estratégias” que lhes permitam “traduzir” a informação que recebem de forma a conferir-lhe significado; as “estratégias de aprendizagem”, pelo seu carácter individual, podem também identificar-se como um fator de diferenciação e singularização; 4) nem todos os indivíduos têm a mesma “capacidade aprendiz”, ou seja, todos têm um determinado potencial individual de desempenho perante as circunstâncias e as exigências das tarefas envolvidas na aprendizagem; esta capacidade ou potencial, diferindo de indivíduo para indivíduo, constitui-se como um outro fator de diferenciação e singularização.

“Learning: The term will refer to intended learning in contrast to unintended learning. Intended learning is both a process and a product. The process is adaptive, future focused, and holistic, affecting an individual's cognitive, affective, social, and moral volitional skills. The product is observable as a relatively permanent change in behaviour, or potential behaviour. The process is observable in the improved ability of the individual to adapt to environmental stimuli.

Self-concept about learning: This self-concept is the individual's conscious perception about the way he or she best learns. This affects the choice an individual makes among learning alternatives.

Learning strategy: This is a translation-like mechanism by which the individual copes with the particular learning environment. An individual uses a learning strategy whether or not a particular learning environment matches his or her learning style to “translate” information from the form supplied into a form meaningful to the individual.

Learning ability: This is the individual's potential performance given a defined setting and a defined task demand.” (Curry, 1983)

Como vemos, estes quatro conceitos gerais já nos dão uma boa perspetiva de quão complexo se pode tornar o processo ensino-aprendizagem quando o professor tem que levar em consideração as diferenças individuais dos alunos na sua prestação do serviço educativo. Note-se que ao contrário de outros profissionais que têm que lidar com esta diversidade (como os prestadores de serviços de saúde, por exemplo) em encontros individualizados, os professores têm que o realizar com a inclusão dos indivíduos em grupos de grande dimensão (25 a 30 pelo menos); esta circunstância poderia mesmo levar-nos a questionar sobre a viabilidade duma diferenciação adequada para o caso da prestação do serviço educativo.

A investigação sobre esta especificidade de cada aprendente teve um grande desenvolvimento investigativo sobre a designação de “estilos de aprendizagem”; as diferentes óticas teóricas na abordagem do problema de como aprendem os indivíduos, levaram ao desenvolvimento de modelos e teorias cuja sobreposição pode levar a mais confusão do que esclarecimento. A intervenção crítica de Curry (1983) teve o enorme mérito de “arrumar” essas teorias e modelos de acordo com três diferentes dimensões de abordagem da questão dos “estilos de aprendizagem” em que adotou a estrutura em camadas da cebola como metáfora. Assim são consideradas três dimensões, da camada mais externa para a mais interna, que dizem respeito: 1) à preferência individual por determinados tipos de instrução; 2) à forma ou “estilo de processamento de informação” e, 3) à forma como os indivíduos adaptam e assimilam a informação sem influência ambiental, isto é, como traço duma “personalidade cognitiva” que se manifesta em permanência.

“Instructional preference: This is the individual's choice of environment in which to learn. We would expect this choice to be modulated by all person-environment interactions. Examples would be a preference for attending lectures versus small group learning situations.

Information Processing Style: This is the individual's intellectual approach to assimilating information following the classic information processing model (orienting, sensory loading; short-term memory, enhanced associations, coding system, long-term storage). An example would be whether better retention occurred in an individual given one or other approach to hierarchies among concepts (i.e. processing generalizations followed by details, or detailed examples followed by generalized principle.)

Cognitive Personality Style: This is defined as the individual's approach to adapting and assimilating information but this adaptation does not interact directly with the environment, rather this is an underlying and relatively permanent personality level dimension that becomes manifest only indirectly and by looking for universals within an individual's behaviour across many learning instances. Habitual time to closure (reflectivity-impulsivity) in the data gathering phase of problem solving is an example of this type of style.” (Curry, 1983)

A maior parte dos modelos teóricos existentes sobre os “estilos de aprendizagem” estão associados ao desenvolvimento de escalas de medida e Curry oferece-nos uma síntese útil que apresentamos na Tabela 3. Outras sínteses e meta-análises mais recentes, como a de Cassidy (2004), fornecem-nos listas mais exaustivas das teorias, modelos e medidas sobre o constructo “estilos de aprendizagem”, mas entendemos recorrer apenas aqui, tratando-se de um exemplo, ao trabalho seminal de Curry.

De acordo com Curry, as duas primeiras dimensões – da preferência instrucional e do processamento de informação - referem-se a características mais dinâmicas que os indivíduos podem alterar, adaptando-se às circunstâncias da aprendizagem ou em resultado de treino. Mas a dimensão da personalidade cognitiva é mais resistente a esse tipo de mudança pelo que implica que seja considerado como um fator de diferenciação e singularização mais atendível quando o professor se quer orientar no sentido do seu atendimento à diversidade existente num

grupo de trabalho. Mas, se como vimos, a dimensão desse grupo é só por si um elemento de complexidade no processo ensino-aprendizagem, a sua divisão em grupos homogêneos, qualquer que seja o critério, é um multiplicador dessa mesma complexidade. Por isso e relativamente a esta questão dos estilos de aprendizagem, parece-nos que são os modelos de natureza mais dicotômica os que melhor se adequam a um critério de diferenciação na medida em que o facilitam.

Tabela 3 – Modelos de “estilos de aprendizagem” segundo Curry (1983)

Dimensões	Modelos
Preferência instrucional	Stritter e Friedman Rezler Grasha-Riechmann
Processamento de informação	Kolb Tamir, Elstein e Molitor Schmeck e Ribich
Personalidade cognitiva	Witkin McCauley Kagan

Por exemplo, se considerarmos na diferenciação quanto à personalidade cognitiva o modelo de Witkin, que considera apenas duas categorias – (1) campo-dependente e (2) campo-independente – é um modelo que permite uma orientação pedagógica e didática de mais fácil planificação porque reduz o campo das estratégias possíveis a apenas duas linhas orientadoras.

Mas dedicaremos a este tema da diferenciação, na ótica da qualidade do serviço prestado, maior desenvolvimento no Capítulo 2.

Ilustrada e comentada a complexidade envolvida na noção de serviço educativo, interessa-nos sublinhar uma dimensão do serviço que, particularmente neste caso da educação é da maior relevância e que resulta do facto de o serviço, por sua natureza, implicar a participação do cliente o que, nos casos em que essa participação é ativa e dela depender a própria concretização do serviço, como diz De Bandt (2004) numa relação de serviço que o transforma num processo de **coprodução**, envolvendo-se, mútua e ativamente o prestador e o beneficiário, o professor e o aluno. Quer dizer, que sem participação dos elementos do processo, não existe coprodução, não existe a prestação concreta do serviço já que o seu objetivo essencial, produzir a mudança de estado no utente/aluno que é realizada com a aquisição das aprendizagens previstas ou programadas.

Poderíamos definir os níveis de participação, do binómio professor-aluno no serviço imediato, como complementares em que a um maior grau de participação ou envolvimento de um dos

elementos corresponde um menor grau de envolvimento do outro. Se considerarmos as atividades e tarefas próprias dum episódio de serviço no processo ensino-aprendizagem, a aula ou lição, essa complementaridade torna-se mais perceptível quando confrontamos as atividades do professor e dos alunos na sua articulação. Assim, seguindo a proposta de três níveis de participação – alto, moderado e baixo – (Claycomb, Lengnick-Hall, & Inks, 2001), podemos exemplificar a variação da intensidade da participação no processo ensino-aprendizagem com a sua aplicação a uma situação do nosso próprio dia-a-dia profissional, no contexto do ensino duma disciplina. Apresentamos, na Tabela 4, uma descrição sumária e sintética das atividades tipo que constituem o desenrolar duma lição normal, sintetizando-a em 3 diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 4 - Estrutura tipo de uma lição de Geometria Descritiva e intensidade da participação

Participação		Ações e momentos da ação			Participação	
Professor	Alta	Exposição da matéria, demonstrações com modelos tridimensionais, desenhos no quadro, etc.	1	Acompanhamento (escutando e vendo) com atenção das ações do professor, tomada de apontamentos e notas	Baixa	Alunos
	Moderada	Questionamento formativo	2	Resposta às questões	Moderada	
	Baixa	Proposta de aplicações de resolução de problemas e acompanhamento do trabalho dos alunos	3	Resolução dos problemas propostos	Alta	

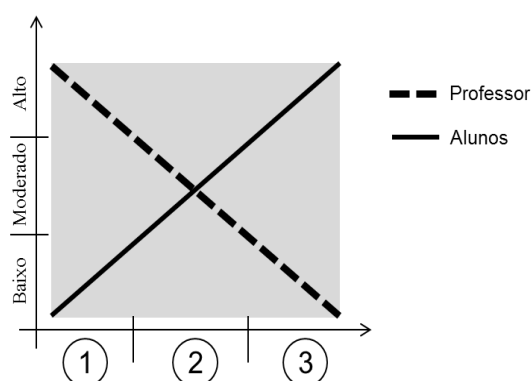


Figura 5 - Diagrama da intensidade da participação de acordo com a Tabela 3

A noção de participação não deve, neste caso, ser confundida com atividade mas, antes e porque se tratam de situações em que as trocas entre prestadores e utentes são sobretudo de natureza informacional, entendida no sentido da maior predominância de sentido do fluxo da informação;

assim entendida é mais compreensível a ideia do nível de participação ligando-a ao conceito de co-operação: no momento 1) é ao professor que cabe produzir e transmitir informação que os alunos recebem mas não como recetores passivos (Kotzé & du Plessis, 2003) mas ativos no processamento dessa informação recebida: ativando conhecimentos prévios necessários à compreensão e à atribuição de sentido à informação recebida, memorizando a informação atual, inventariando lacunas e dificuldades no processamento da informação recebida, etc. – sendo portanto um momento de grande atividade cognitiva do aluno atento e focado na sua aprendizagem; 2) depois de transmitido o “pacote” de informação programada para a lição, o professor realiza uma ação de verificação ou avaliação (formativa) do estado de receção da informação fornecida, por exemplo, utilizando técnicas de questionamento: perguntas e respostas já implicam uma maior cooperação e interatividade pelo que podemos dizer que ambos os elementos – professor e alunos – participam por igual o que corresponde a um nível médio ou moderado; claro que em resultado deste momento o professor poderá decidir por voltar ao momento 1) (a sua comunicação não foi clara, os seus exemplos e demonstrações não foram adequados ou os alunos tiveram dificuldades em entendê-la, ou não estiveram suficientemente atentos, por exemplo) ou avançar para o momento seguinte; em 3) o professor propõe aplicações práticas do novo conhecimento na resolução de problemas e que os alunos devem ter capacidade para solucionar se as fases 1) e 2) foram eficazes: esta fase implica não só a mobilização de conhecimentos atuais mas também aptidões e competências já adquiridas o que significa um maior envolvimento na tarefa da parte dos alunos cuja participação se pode passar a definir como elevada; o professor limitará a sua participação ao acompanhamento (sobretudo visual) do trabalho dos alunos monitorizando o seu desenvolvimento e correção; é evidente que, detetando incorreções, o professor deverá intervir produzindo, para o grupo ou para cada aluno implicado, episódios do tipo 2) (questionando) e 1) (voltando à exposição com recurso a novas formulações e novos exemplos e demonstrações).

Esta descrição, ainda que sumária, ilustra bem o grau de complexidade envolvida na produção da relação de serviço num único episódio que é a própria aula em si. Se considerarmos, ainda que idealmente, que do ponto de vista da produtividade se consegue um nível máximo nesse episódio, ou seja, que todos se implicaram com rendimento máximo no tempo de aula e que essa produtividade corresponde à área sombreada do gráfico da Figura 5, então podemos concluir que ela resulta do somatório das participações de professor e alunos. Com esta ideia queremos acrescentar ilustração à nossa adaptação do conceito de **coprodução** no processo de ensino-aprendizagem que só existe, enquanto serviço, na interdependência destas participações.

Este facto levanta a questão essencial da garantia da participação dos elementos do processo para que ele se concretize. Partindo do princípio que os professores são profissionais orientados para a garantia dessa sua participação queremos agora dedicar algumas linhas de teoria e

reflexão à garantia ou à construção das condições que assegurem a efetiva participação dos alunos o que, aliás, constitui um problema de todos os profissionais e de todas as escolas.

Abordado do ponto de vista da teoria dos serviços, obviamente desenvolvida no âmbito da sua aplicação ao sector empresarial, existe hoje uma vasta literatura sobre este problema que é identificado como o da “integração do cliente”, (Moeller, 2008), ou “socialização do cliente”, (Kelley, Skinner, & Donnelly, 1992), (Claycomb, Lengnick-Hall, & Inks, 2001), (Kotzé & du Plessis, 2003), em que o foco está na gestão da qualidade do serviço e, na medida em que este envolve o desempenho quer dos prestadores quer dos clientes, essa socialização consiste no processo pelo qual os indivíduos se adaptam e aceitam os valores, as normas e os padrões comportamentais desejados pela organização para que o serviço se concretize com a qualidade desejada ou definida (Kelley, Skinner, & Donnelly, 1992).

Sendo esta dimensão da “socialização” referida à organização em geral, situando-nos na escola, isso significa que as contribuições individuais dos professores para esse processo de socialização dos alunos, nos seus encontros de serviço, se deve articular em torno das normas gerais definidas pela organização; ou seja, os próprios professores devem ser elementos “socializados” pela organização o que implica a sua integração, isto é, a sua partilha de objetivos e regras comuns.

O artigo de Kotzé & du Plessis (2003), que aborda esta questão em termos dos alunos do terciário e partindo da revisão da literatura sobre o tema, sintetiza três variáveis aplicáveis ao domínio da socialização dos alunos que definem como o processo em que estes adquiram estima pelos valores da organização, desenvolvam a sua capacidade para funcionar dentro dum contexto de serviço específico, compreendam o que se espera deles e que adquiram as aptidões e conhecimentos necessários à sua interação com os prestadores do serviço (o que no âmbito duma escola inclui outros funcionários para além dos professores) e os outros alunos (Kotzé & du Plessis, 2003). São essas variáveis ou fatores:

1 – A **clareza na definição do papel** (*role clarity*): de modo a que os alunos saibam exatamente o que se espera deles e qual o seu desempenho previsto durante o encontro de serviço: “os papéis específicos, as contribuições, as fronteiras e vias para a participação devem ser claras, familiares e consistentes”; no caso do sistema de ensino português, as escolas possuem hoje um conjunto de instrumentos normativos de carácter geral e nacional (estatuto do aluno, estatuto da carreira docente) e local (projeto educativo de escola, regulamento interno) que lhes permitem o estabelecimento de regras que se incorporem na cultura organizacional (embora esse tipo de artefactos seja por regra desconhecido, ignorado ou não aplicado);

2 – A **capacidade** (*ability*) – que inclui os conhecimentos, as aptidões, a experiência, a

energia e o esforço ou empenho que permitam uma contribuição eficaz na concretização do serviço; de certo modo a “capacidade” assim definida coincide com a noção de qualificação e, do ponto de vista interno e gerencial, é da responsabilidade da escola reconhecer o sucesso individual que conduz à transição de ano ou nível ou, o insucesso que justifica a retenção ou, ainda, a criação de mecanismos de compensação educativa que permita aos alunos adquirirem supletivamente as competências que os capacitem para exigências atuais;

3 – A **motivação** (*motivation*) – ou “orientação motivacional” (ou *motivational direction* como é designada em (Kelley, Skinner, & Donnelly, 1992)) que é referida ao reconhecimento pelo aluno de que a sua participação no processo de coprodução corresponde a recompensas, intrínsecas ou extrínsecas, que se prendem com o seu sucesso e com as vantagens futuras decorrentes da sua qualificação ou, mesmo, pela criação de ações de reconhecimento do mérito (prêmios, bolsas, diplomas de reconhecimento, etc.) que estimulem essa motivação; este tipo de ações deve ser, igualmente, inserido no processo de socialização organizacional.

O enquadramento da educação como serviço e deste como coprodução sublinha a complexidade com que atualmente o fenómeno educativo tem que ser abordado. Tanto mais quanto as iniciativas políticas, sejam elas de natureza global, nacional ou local, tendem a criar a uma pressão sustentada em premissas redutoras que levam à formulação de objetivos pouco claros, ou ambíguos, deixando os executores dessas políticas com muito pouca capacidade para a sua concretização por falta de instrumentos apropriados. Por exemplo, atribuir às escolas e aos professores a responsabilidade e a tarefa de reduzir o abandono escolar ou de aumentar os níveis de sucesso escolar (para melhorar a posição nacional nos resultados do PISA, por exemplo) pode ser uma decisão condenada ao insucesso se não forem identificadas as variáveis que dependem dos dois níveis de intervenção, ou seja, deixando de fora todos os fatores que, externos ao ambiente propriamente escolar, igualmente contribuem para os resultados nesses dois domínios. A atual crise económica na Europa tem, aliás, trazido com o desemprego e o aumento da pobreza nas populações, fatores de impacto sobre o insucesso escolar e o abandono que afetam as escolas com mais problemas do que os que lhe são próprios e para os quais não possuem, nem podem possuir, qualquer tipo de resposta para além do fornecimento de uma refeição grátis e algum apoio moral aos seus alunos mais carenciados.

Mas serão os modelos organizacionais em regra operados pelas escolas, adequados a uma conceção da educação enquanto serviço e coprodução?

4.2. O impacto do conceito de serviço na escola enquanto organização

Se a escola se pode acomodar, pelo facto de ser um sistema de acoplamento fraco, a diferentes estruturas organizacionais, segundo Weick (1976), será a nossa proposta de interpretação da escola enquanto uma burocracia profissional “mintzberguiana” compatível com a noção de serviço que desenvolvemos na secção anterior?

Citando Zarifian e Gadrey, Almeida refere a identificação que se produz entre trabalho e criação dum serviço “ao cuidado de um destinatário”, o que permite concretizar a noção de “cliente” ou de “utilizador”, já que “para se definirem os clientes (de forma prática e reflexiva) é fundamental considerar o “**produto**” como um serviço prestado a destinatários específicos, com um leque de problemas e de aplicações concretas que estes podem fazer dos produtos propriamente ditos” (Almeida, 2004, pp. 88-89). Note-se que o recurso à noção de “produto como serviço” ultrapassa a noção de “produto” como o resultado do serviço o que é hoje uma aceção contestada por ser desprovida de sentido e como que um “obstáculo epistemológico” à análise e à gestão (Gadrey, 1991).

Esta especificidade da relação do *serviço*, como *produto*, com o seu destinatário, é muito importante para o esclarecimento e desmontagem de alguma retórica política que deixa no campo da ambiguidade a delimitação da noção de cliente; a “sociedade”, a “economia”, o “mercado”, a “comunidade” ou as próprias famílias podem ser parceiros, cooperantes, parte interessada, beneficiários, ou o que quer que sejam, mas não são os clientes do serviço educativo. Todas estas entidades podem ter as suas necessidades e urgências, as suas preferências; a economia precisa de técnicos altamente qualificados, de gestores, de criativos; as famílias ambicionam que os filhos venham a ser médicos, arquitetos, engenheiros... Mas os indivíduos podem sonhar ser pintores, violoncelistas, artistas de circo, astronautas, arqueólogos, missionários... e cabe à escola ajudá-los a descobrir esse horizonte de realização e o bom caminho para o alcançar. Mais do que uma fábrica de sonhos alheios, a escola é, ou deverá ser, uma oficina onde se constroem os percursos individuais de forma autónoma e consistente com as capacidades de cada um.

A delimitação da noção de “cliente”, centrada no aluno como indivíduo dotado de um projeto de vida próprio e sempre em construção, concretiza e dá sentido ao que Almeida refere como uma “*lógica de serviço*” que se associa:

“...a uma centralidade particular do “modelo da competência”. Na ótica de Zarifian, o que designa a noção de competência é uma nova unidade entre o trabalho e o trabalhador, unidade na qual o trabalho reincorpora o indivíduo, e em que se procuram mobilizar e prolongar os saberes e a inteligência imaginativa possuídos ou co-construídos por esse indivíduo; trata-se, no seu raciocínio, de recriar as etapas do trabalho nas empresas de serviço, que **se iniciam com uma fase de (re)conhecimento e de interpretação das necessidades do cliente, para terminarem com a produção efetiva de um serviço.**” (Almeida, 2004, pp. 90-91).

O nosso sublinhado, no texto, pretende elucidar sobre um traço determinante do processo educativo: o do seu início com o conhecimento ou reconhecimento das necessidades do aluno/cliente.

De acordo com Cascão & Keating (2000) a “centralidade” das competências surge, na América, pela contestação do interesse dos traços de personalidade para a explicação da “performance”. Referem os autores que é a partir da equiparação, por Boyatzis, R. E., das competências às “características subjacentes a um indivíduo que têm uma relação causal com critérios de eficácia e/ou de realização superior num trabalho ou situação” e que, nesta abordagem comportamentalista, as competências são constituídas pelas motivações, traços de personalidade, autoconceito, conhecimentos e habilidades sendo um dos seus elementos centrais o desempenho que se define como “alcançar resultados específicos, com ações específicas, num dado contexto” (Cascão & Keating, 2000, pp. 216-217).

É particularmente interessante verificar como as três principais características desta “*lógica de serviço*”, referidas por Almeida e ainda que relativas às empresas, se adequam perfeitamente à organização da escola:

- “ – a **estruturação**... de forma a potenciar a construção de acervos de informação pertinentes e atualizados sobre os clientes-utentes, que devem ser ulteriormente mobilizáveis para uma identificação das suas singularidades;
- a **organização das atividades de trabalho** de modo a que estas contribuam para a coprodução de respostas adaptadas aos “problemas” dos clientes; e
- a pressão no sentido de uma **recomposição das tecnologias de produção e da logística relacional**, em processos de coprodução de serviços e **com autoformação de competências**.” (Almeida, 2003, p. 3)

Para percebermos o alcance desta “lógica” e da sua articulação com o “modelo da competência”, no campo educativo em espaço europeu, note-se uma importante comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu:

“Changes in education and in society place new demands on the teaching profession. For example, as well as imparting basic knowledge, **teachers are also increasingly called upon to help young people become fully autonomous learners by acquiring key skills, rather than memorizing information; they are asked to develop more collaborative and constructive approaches to learning and expected to be facilitators and classroom managers rather than excathedra trainers**. These new roles require education in a range of teaching approaches and styles....

These changes require teachers not only to acquire new knowledge and skills but also to develop them continuously.” (QEQ, 2008)

Não só a relevância das competências necessárias à profissão são sublinhadas como o é o facto de elas se terem que sustentar num desenvolvimento profissional contínuo. A *competência* é, assim, um conceito dinâmico e referido à capacidade do prestador em responder às necessidades, igualmente dinâmicas, dos utentes do serviço.

Delimitadas as noções do *serviço/produto* educativo, da sua ocorrência em contexto organizacional e do modelo de *competência* requerido pela sua prestação, pôr-se-á, agora, a questão da tipologia organizacional que melhor lhe corresponda e a ele se adequue.

Almeida relaciona os modelos de organização de serviço com o enquadramento nos “sistemas técnicos e operativos de produção” e com o facto de o *produto* ser resultante duma “construção social” cuja “...definição está ancorada na história das relações sociais que o produzem, dependendo das relações de força, de normas e de tradições, isto numa perspetiva que procura ponderar as implicações sociais e políticas de semelhante construção heurística.” (Almeida, 2004, p. 98). No caso vertente, poderíamos acrescentar que esta ancoragem também se pode perspetivar em intenções de renovação ou de inovação e, mesmo, de ruturas paradigmáticas – criação de novas normas, abandono de tradições, transformação evolutiva das culturas organizacionais e profissionais - com base em determinações sociais ou políticas de sentido transformador, suscitados pela emergência de novas exigências, necessidades e problemas.

Tal será o caso da educação onde, de facto, se assiste nas últimas décadas e a partir da sua afirmação como um direito universal, a profundas transformações que vão desde a reconfiguração política de finalidades e metas, aos aspetos propriamente técnicos e teóricos que a envolvem enquanto campo de problematização: pedagogia e didática, psicologia (do ensino e da aprendizagem), neurociências, etc.

Referindo os conceitos de Argyris e Schön, citados por Fernandes (2007), as mudanças que os sistemas de ensino enfrentam no campo organizacional requerem, muito para além das pequenas adaptações resultantes duma “aprendizagem de ciclo simples”, duma “aprendizagem de ciclo duplo”, ou seja:

”...de pesquisa organizacional que permite modificar todas as normas ... que são incompatíveis com o bom funcionamento da organização. Para tal, criam-se novas prioridades e pesam-se as normas relativamente a essas prioridades, ou reestruturam-se as próprias normas associando-as a outras estratégias e pressupostos.” (Fernandes, 2007, p. 106)

Nesse sentido, o paradigma organizacional educativo terá que resultar dum processo de mudança que questione as atuais normas e estratégias, confrontando-as com a *lógica de serviço* em que se inserem, com a integração da noção de aluno como *cliente* e da *qualificação* (no seu sentido mais abrangente e profundo como o enquadra Morin) como *resultado*.

Os mais recentes desenvolvimentos conceptuais e teóricos em torno das organizações de *serviço* revelam-se adequados a um enquadramento da organização escolar.

De acordo com a identificação trinuclear de Zarifian, a organização é desdobrável em três universos de produção (Almeida, 2003), a saber:

- O universo da concepção dos serviços - R&D;
- O universo da infra-estrutura técnico-administrativa – *back-office*;
- O universo do contacto com o cliente – *front-office*.

Todas as atividades identificáveis no processo produtivo, ou nele influente, se distribuem por estes universos operacionais, cujos problemas Almeida categoriza referindo-os às questões clássicas da sociologia das organizações: a *organização* dos processos de trabalho, a *integração* e a *coordenação* entre os agregados funcionais e a *complexidade* inerente às suas dinâmicas internas (Almeida, 2004, p. 10) .

Complexidade que resulta da relação interativa que se estabelece, *intra* e *inter* cada um dos universos, entre essas dimensões de *organização*, *integração* e *coordenação* e em torno da missão da organização, como se ilustra na Figura 6.

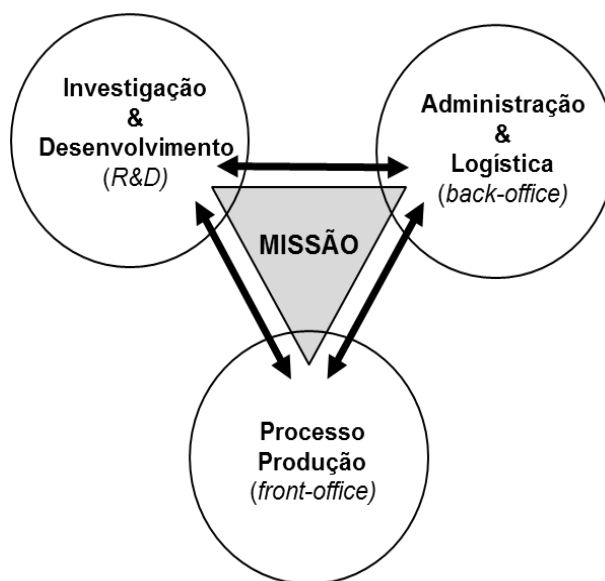


Figura 6 – Universos da organização de serviço

Aplicando estas categorias ou universos operacionais à escola, verificamos a sua reprodução, como um fractal, desde a atividade produtiva nuclear que é a atividade do professor centrada no processo instrucional, até à escala da própria escola como um todo orgânico.

Nas Figura 7 e Figura 8 apresentamos numa síntese simplificada e apenas exemplificativa:

1 - Um conjunto de actividades que são próprias e comuns da actividade docente na sua componente instrucional, não tendo em consideração outras actividades dos docentes ligadas ao funcionamento da escola e que, por isso, se inserem noutra lógica organizacional;

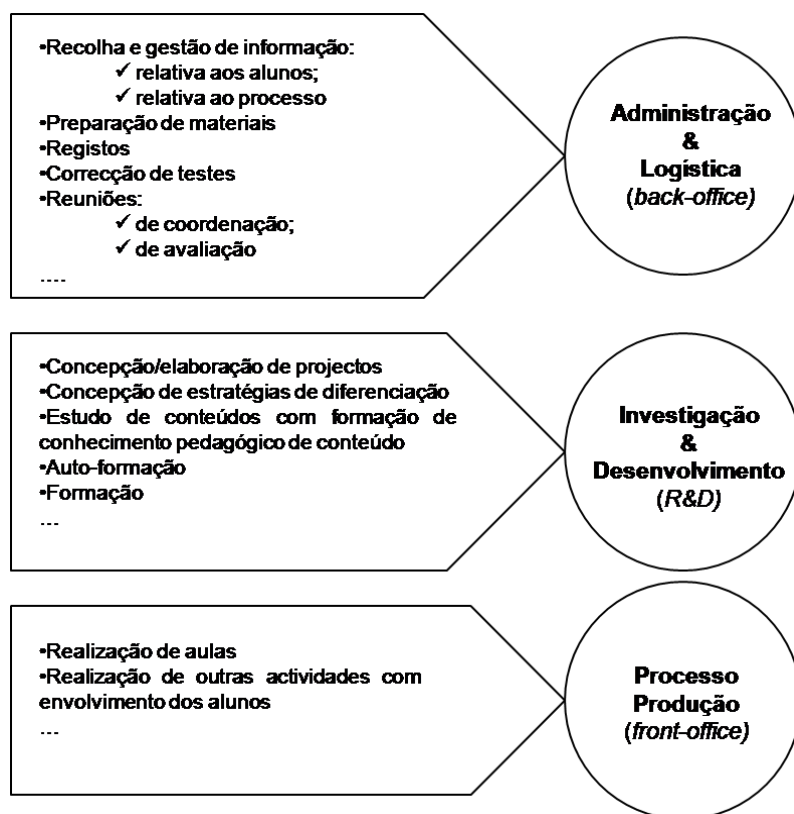


Figura 7 - Universos operacionais do processo instrucional ao nível do professor

O conjunto das atividades elencadas para cada universo, ilustram a complexidade envolvida no modelo de competência aplicado ao caso do docente e que podemos considerar:

A - As atividades de administração e logística que integram: 1) a recolha e gestão da informação relativa aos alunos para a sua caracterização individual em termos de necessidades educativas, estilo de aprendizagem, etc.; 2) ao currículo e sua planificação, calendários de provas e exames, etc.; 3) as atividades relativas à preparação de materiais e equipamentos de apoio às aulas; 4) aos diferentes registos de avaliações, de informação aos diretores de turma, aos pais ou às coordenações internas; 5) a redação e correção de elementos de avaliação e 6) a realização de reuniões de avaliação, de coordenação, etc.

B – As atividades de investigação e desenvolvimento em que se podem incluir: 1) a conceção e elaboração de projetos de diferente natureza como os de propostas de atividades para incluir no plano anual de escola, os projetos de investigação pessoal ou de grupo, etc.; 2) a conceção das estratégias de ensino suscitadas pelas particularidades dos indivíduos ou grupos tendo em vista a diferenciação da instrução; 3) o enriquecimento do capital individual em termos de conhecimento pedagógico de conteúdo criando novos exemplos e problemas a aplicar na instrução; 4) a autoformação em áreas e domínios inventariados pelo próprio ou sugeridos por outros para melhorar o desempenho em aspetos considerados necessários e 5) a atualização de conhecimentos em programas e ações formais;

C – As atividades propriamente integrantes do processo de produção e que são constituídas pelas lições ou outras atividades de apoio aos alunos e ao ensino (apoios pedagógicos extra-aula, visitas de estudo, tutorias, etc.).

2 - Um conjunto de atividades que são próprias e comuns da atividade da escola como organização:

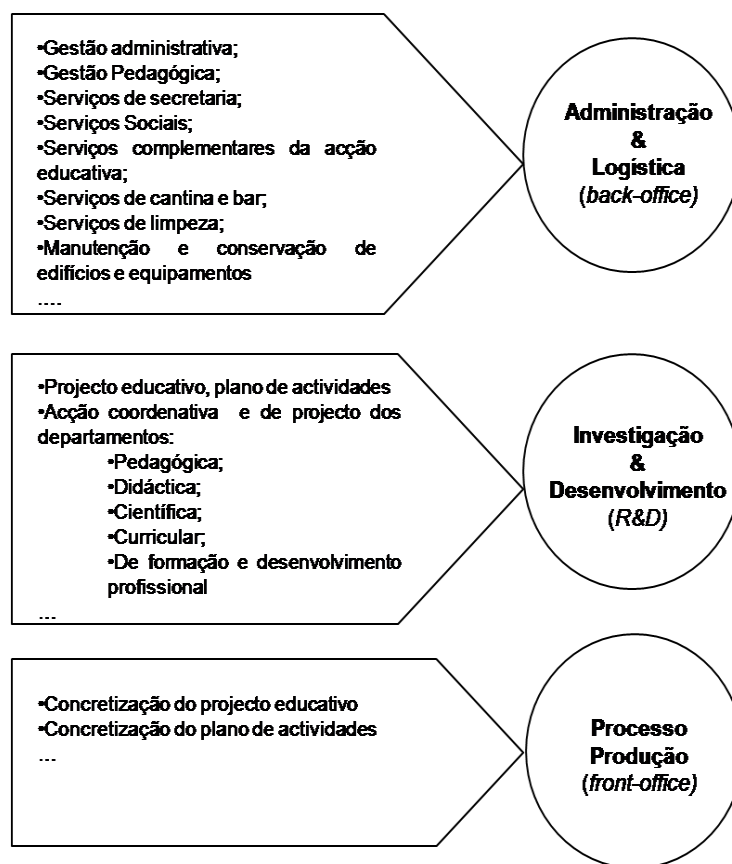


Figura 8 - Universos operacionais do processo instrucional ao nível da escola

Considerada a organização, a escola, no seu conjunto e nas suas atividades em geral podemos integrar em cada um dos universos as atividades:

A – da gestão propriamente dita e da responsabilidade da direção: 1) da gestão administrativa e financeira; 2) da gestão pedagógica, através dos departamentos representados no conselho pedagógico e que coordenam as áreas disciplinares que por sua vez coordenam os professores; a gestão pedagógica integra a produção de normativa interna bem como o cumprimento da normativa externa, os critérios de distribuição do serviço docente, da constituição das turmas ou classes, da planificação pedagógica e do seu cumprimento etc.; 3) o conjunto dos diferentes serviços que garantem o funcionamento do conjunto: serviços de secretariado, sociais, de orientação pessoal e escolar, serviços complementares de ação educativa, de alimentação, de limpeza e manutenção, de segurança, etc. e, podendo ainda incluir-se, 4) as atividades de concretização da ligação entre a escola e as famílias;

B – As atividade de investigação e desenvolvimento que podem incluir: 1) a criação do projeto educativo, a sua avaliação e melhoramento; 2) a criação do sistema de avaliação interna e da recolha de informação sobre os indicadores que permitam tornar eficaz essa avaliação, monitorizar e melhorar a qualidade do serviço; 3) a coordenação das atividades desenvolvidas pelos departamentos nos domínios pedagógico, didático, científico, curricular, das necessidades de formação e desenvolvimento profissional do *staff*;

C – As atividades do universo da produção e que são constituídas pela concretização do próprio projeto educativo e do plano de atividades.

Mesmo considerando que os modelos organizacionais são metáforas que visam a racionalização duma realidade complexa e de difícil apreensão e compreensão, eles não deixam de ser referenciais úteis para a conceção de ações concretas como as que visam, por exemplo, as intervenções que conduzam à melhoria do desempenho da organização e à concretização dos seus objetivos. Como podemos então relacionar os dois modelos que aqui apresentamos – o modelo da burocracia organizacional de Mintzberg e o modelo dos três universos da organização de serviço, para que essa racionalidade pretendida para a compreensão da escola, enquanto organização, seja alcançada?

Na Figura 9 apresentamos, com a sobreposição de ambos os modelos, a nossa sugestão da sua compatibilidade e da sua capacidade, conjunta, de descrição e interpretação adequadas à realidade da escola enquanto organização.

Assim podemos sugerir que:

1 - Ao universo da investigação e desenvolvimento correspondam como elementos da

estrutura o conselho geral da escola (6) enquanto órgão de gestão estratégica e a componente de coordenação atribuída ao conselho pedagógico (5);

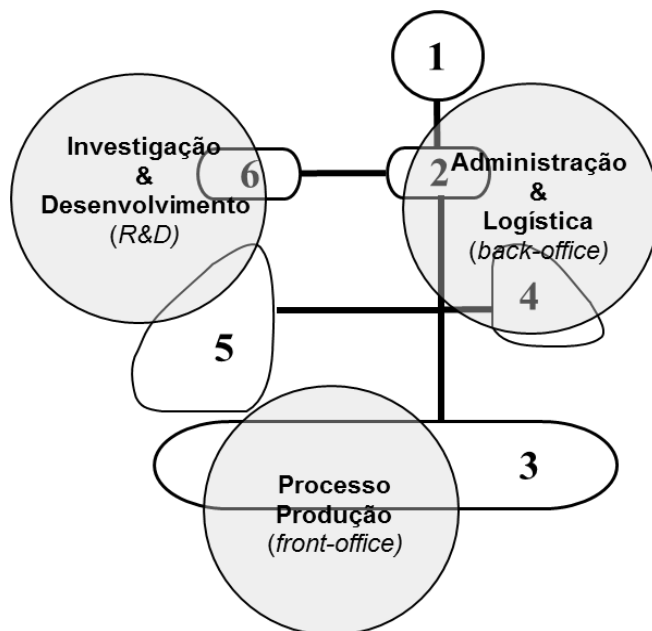


Figura 9 - A escola como burocracia profissional e organização de serviço

2 – Ao universo da administração e logística correspondam a direção (2) e a componente de apoio e logística (4);

3 – Ao universo do processo de produção corresponda a componente produtiva (3).

É evidente que esta interpretação que resulta de duas teorias distintas – da teoria das organizações e da teoria dos serviços – que mantêm no campo da investigação uma independência clara, representando um esforço teórico de síntese, não quer iludir o facto de estarmos em presença de dois conceitos igualmente distintos: 1) o conceito de estrutura, que resulta da teoria organizacional e 2) o conceito de função, que resulta da teoria do serviço.

No entanto, a maior riqueza do conceito de função não é aqui minimizado pelo de estrutura mas antes, pensamos, ambos se complementam numa explicação que consideramos adequada para a compreensão da complexidade do fenómeno em estudo: a escola enquanto organização.

Resumo: Partindo do conceito de qualidade que é hoje objetivado no âmbito dos sistemas de gestão em uso nos setores produtivos de bens e serviços, desenvolvemos neste capítulo um quadro de referência teórico para o campo educativo que possa, igualmente, fornecer um enquadramento para a conceção dum sistema de autoavaliação dos professores, tendo por base o processo ensino-aprendizagem como coprodução.

Assim, depois de abordarmos em termos gerais a questão da qualidade e dos seus sistemas de gestão, ISO 9000:2005, EFQM-CAF e SERVQUAL, centramo-nos na análise do modo de coprodução instrucional para o caracterizarmos enquanto processo adaptativo em que se deve procurar a acomodação entre os estilos de ensino e de aprendizagem tendo em vista a concretização dos objetivos de sucesso nas aprendizagens.

Dada a centralidade do conceito de liderança em todos os sistemas de gestão da qualidade é desenvolvida a perspetiva da liderança partilhada como a que melhor se adapta às necessidades educativas, considerando-se não só que ela é fulcral na relação diádica professor-aluno mas, também, na contribuição que cada professor pode dar para a liderança ao nível da organização.

Palavras-chave: gestão da qualidade educativa; processo ensino-aprendizagem; liderança educativa.

Resumen: Partiendo de lo concepto de calidad que hoy se objetiva en el ámbito de los sistemas de gestión en uso por los sectores productivos de bienes y servicios, desarrollamos en este capítulo un marco de referencia teórico para el campo educativo que pueda, del mismo modo, constituirse como un marco para la concepción de un sistema de la autoevaluación de los profesores, teniendo por base el proceso de enseñanza-aprendizaje como coproducción.

Así, después de abordaje en términos generales de la cuestión de la calidad y de sus sistemas de gestión, ISO 9000:2005, EFQM-CAF y SERVQUAL, nos enfocaremos en el análisis del modo de coproducción instrucional como proceso adaptativo en el cual se debe buscar la acomodación entre los estilos de enseñanza y de aprendizaje teniendo en vista la concretización de los objetivos de logro en los aprendizajes.

Por su centralidad en todos los sistemas de gestión de la calidad, el concepto de liderazgo es desarrollado como liderazgo distribuido como el que mejor se adapta a las necesidades educativas, considerándose no solo que el está en el fulcro de

la relación diádica profesor-alumno sino también en la contribución que cada profesor puede dar por el liderazgo en el plano organizacional.

Palabras clave: gestión de la calidad educativa; proceso enseñanza-aprendizaje; liderazgo educativo.

Abstract: Starting with the quality concept objectified in the scope of management systems in use in goods and service sectors, we put forth in this chapter a framework for the educational field that can be also useful as a frame in the conception of a self-evaluation system for teachers, based on the teaching and learning process as coproduction.

Therefore, after an overall approach of the quality and its management systems, ISO 9000:2005, EFQM-CAF and SERVQUAL, we focus on the analysis of the instructional coproduction mode to characterize it as an adaptive process in which we must seek for the accommodation among the teaching and learning styles in order to obtain learning achievement goals.

Given the centrality of leadership concept in all quality management systems, we adopt the perspective of a shared leadership as the most appropriated to educational needs, considering not only its crucial role in the teacher-student dyadic relation but also the contribution that each teacher can provide to leadership at the organizational level.

Keywords: educational quality management; learning and teaching process; distributed leadership.

1. Introdução

Do que falamos quando falamos de Qualidade, sobretudo quando falamos de Qualidade em educação?

Em nosso entender, apesar de todas as dificuldades – metodológicas e epistemológicas – para a construção de um conceito de qualidade que seja objetivo e operativo quando aplicado a intangíveis, já dispomos hoje dum vasto manancial de produção teórica que nos permite alguma racionalidade na abordagem da questão. Contornaremos neste capítulo, por isso, as abordagens mais subjetivas dum conceito de qualidade cujo interesse é, para nós, nulo ou muito reduzido, para nos situarmos apenas no campo daquelas definições e conceitos cuja objetividade permite a compreensão dos sistemas que, ao longo das últimas décadas, tem permitido a conceção e a aplicação de sistemas específicos de gestão e de melhoria, dessa qualidade, na produção de bens e serviços.

Do significativo número de definições da Qualidade interessa, pois, resumir aquelas que, de certo modo: 1) foram estruturantes para o desenvolvimento de sistemas formais de gestão da qualidade e que se constituem, igualmente, como pedras angulares duma cultura organizacional centrada nessa gestão e na melhoria contínua dos seus processos de produção e, 2), são adequadas ou aplicáveis na prestação do serviço educativo.

Para isso, recorreremos a uma breve nota histórica sobre o desenvolvimento do conceito de Qualidade e suas consequências na produção de bens e serviços.

1.1 Breve nota histórica

A revolução industrial e a massificação do consumo romperam com contratos sociais que se fundavam na confiança pessoal e no reconhecimento individual da adequação dum produto ou de um serviço às necessidades individuais. A relação entre fornecedor ou prestador e o utilizador deixou de ser mediada pelo conhecimento pessoal entre ambos os agentes para passar a sê-lo pela expectativa da adequação de um produto ou serviço ao interesse ou necessidade de quem o adquirisse. A escassez de alternativas de oferta, pela monopolização da produção ou pela especificidade do serviço, foram um amortecedor da exigência da procura, confinada aos bens ou serviços disponíveis no mercado. Mas, à medida, que a oferta se diversificou e a capacidade de escolha ficou ao alcance dos consumidores a produção viu-se submetida à necessidade de responder às exigências dos compradores. Os produtos e serviços passaram a ter, no reconhecimento do seu mérito de adequação, uma mais-valia que trazia aos produtores um maior número de clientes e a garantia da sua sobrevivência e maior riqueza. Todo o século XX

é, do ponto de vista da economia das empresas e das nações, marcado por esta competição entre produtores de bens e de serviços nas escalas nacionais e internacionais. E, por igual, um fator de diferenciação social: os que podem, adquirem os melhores e mais fiáveis automóveis e fazem-se tratar nos melhores hospitais ou escolhem as melhores universidades para os seus filhos.

A democratização das sociedades, a luta pela igualdade dos indivíduos e seus direitos, veio combater esses fatores diferenciadores pressionando os produtores de bens e serviços ao cumprimento de exigências mínimas para as características desses bens e serviços para que fossem adequados às exigências básicas dos seus consumidores.

Hoje, qualquer de nós espera que o “airbag” do nosso automóvel, independentemente do seu ranking de gama, funcione em caso de colisão ou que a escola secundária escolhida para os filhos lhes faculte uma qualificação que lhes garanta o sucesso no prosseguimento de estudos ou uma fácil integração no mundo do trabalho e que eles se sintam e estejam em segurança durante as muitas horas em que nela permanecerão.

São as expetativas deste tipo que constituem a base mais profunda da Qualidade e a que os diferentes sistemas e técnicas de gestão procuram dar resposta para dar um valor acrescentado às organizações, tornando-as preferidas a outras, ou justificando a sua legitimidade de existência.

O desenvolvimento da qualidade nasceu no ambiente das indústrias e das suas empresas tendo sido pensada relativamente aos serviços numa fase mais tardia. Este desfasamento também pode ser referido entre a produção de produtos e serviços privados, face aos públicos.

A evolução registada ao longo de todo o século XX no conceito de Qualidade e no desenvolvimento das técnicas que lhes estão associadas, pode traduzir-se num conjunto de etapas consideradas por Pires (2007, p. 34) e que apresentamos na Figura 10.

De certo modo esta evolução deu-se a partir, também, na própria filosofia subjacente ao problema da Qualidade: 1) até aos anos 50-60, as preocupações estavam centradas nos próprios

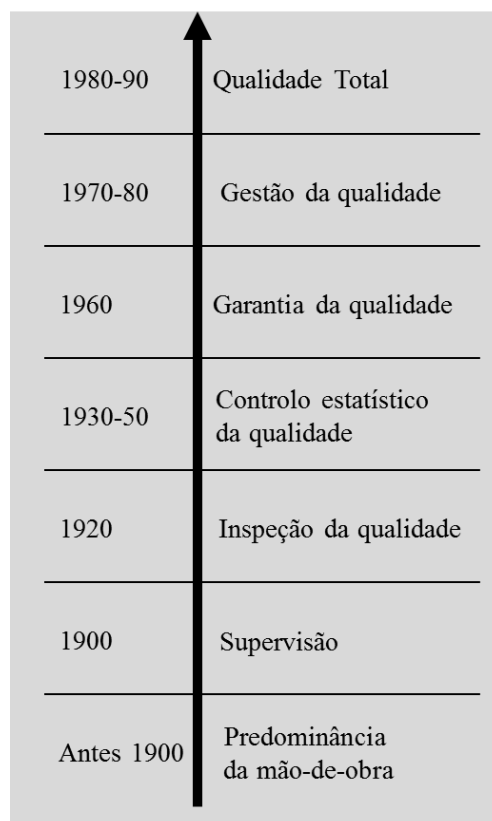


Figura 10 - Etapas da Qualidade
segundo (Pires, 2007)

produtos e no seu controlo por atividades de supervisão direta da manufatura numa primeira fase e evoluindo para a inspeção e escolha numa segunda fase; os custos destas operações diretas de controlo levaram ao desenvolvimento dum princípio de aceitabilidade numa percentagem de defeitos e à introdução duma inspeção indireta da produção através da aplicação de técnicas estatísticas de controlo.

Este é o período do desenvolvimento da standardização industrial – fixação das características físicas (dimensionais, de resistência, etc.) e das normas técnicas de produção e desempenho dos produtos - de modo a permitir a especialização da própria produção de componentes para os produtos mais complexos como máquinas e equipamentos. Esse desenvolvimento foi sustentado, nos países mais avançados industrialmente, pela criação de instituições de criação e controlo dessas normas técnicas. Surgem assim: em 1917, nos EUA o *American National Standards Institute* (ANSI) e na Alemanha o *Normenausschuß der deutschen Industrie* (NADI) e, em 1931 a *British Standards Institution* (BSI). Estas grandes organizações de normalização estiveram na origem da criação, em 1947, da *International Organization for Standardization* (ISO) como organismo mundial de cooperação para o desenvolvimento da normalização à escala global, harmonizando os diferentes sistemas nacionais, e coordenando a criação de novas normativas com aplicação em todas as áreas produtivas.

O desenvolvimento industrial do pós II Guerra Mundial levou ao desenvolvimento duma nova filosofia que deslocou a atenção dos produtos para os processos da sua produção sendo o lema dos “0 defeitos” de Philip Crosby uma boa ilustração dessa mudança de paradigma.

De facto é a partir dos anos 50, sob o forte impulso da regeneração das economias devastadas pela guerra, que as teorias e o desenvolvimento de técnicas de gestão centradas na Qualidade começam a ganhar visibilidade e notoriedade e a adesão das empresas a estes princípios constitui um notável fator de diferenciação para os mercados. Quatro nomes emergem neste período, os quatro “gurus” como lhes chama Dale (1994) e que identifica: Philip Crosby (centrado na motivação global da empresa), Edward Deming (focado no processo de controlo estatístico), Armand Feigenbaum (valorizando os sistemas de gestão) e Joseph Juran (dando relevo à gestão de projetos). São as suas ideias e teorias que influenciarão não só o desenvolvimento da gestão da qualidade nas empresas mas o aparecimento dum interesse generalizado quer teórico, quer prático sobre a questão.

Todas estas teorias e ideias não só se disseminaram à escala global, sobretudo com a evidência do seu impacto tão positivo na economia japonesa, ao ponto de lhe facultar uma posição de liderança, como serviram de base ao desenvolvimento de sistemas formais que permitissem quer a regulação do próprio comércio das empresas entre si, quer a proteção dos consumidores em

geral. O exemplo mais destacado deste desenvolvimento é o trabalho da ISO na produção de normas específicas para o conceito de Qualidade Total, sua gestão e certificação.

1.2 O conceito de Qualidade

Até à década de 60, do século XX, o conceito de Qualidade estava quase confinado à ideia de conformidade com uma especificação técnica, ou com normas, e a sua extensão restringia-se ao universo da produção de bens. O aumento da concorrência entre fabricantes do mesmo tipo de produtos, levou ao desenvolvimento das técnicas de vendas e de promoção, o *marketing*, e uma viragem do foco para o cliente, seus interesses e motivações. Identificaram-se grupos alvo e conceberam-se produtos que estivessem de acordo com as suas preferências, garantindo faixas de mercado capazes de absorver os volumes de produção. Um instrumento a que hoje recorremos nos estudos sociais, os *focus group* ou grupos de discussão, é desenvolvido por Robert Merton e outros neste ambiente e nesta intenção de perceber as motivações, necessidades e perspectivas de aquisição dos consumidores. Satisfazer as necessidades dos clientes torna-se não só um *leit-motiv*e mas, também, uma orientação das empresas apostadas em crescer ou garantir a sua subsistência num mercado, que tornado mais exigente pela facilitação da oferta, cada vez mais competitivo. Os produtos são reinventados, transformados ou, simplesmente, desaparecem erodidos pela sua obsolescência face às novas necessidades dos consumidores.

A Qualidade definida como a “conformidade com requisitos” de Crosby ou a “adequação ao uso” de Juran, embora constituam poderosos descritores e tenham servido de fundamento à implementação de sistemas progressivamente sofisticados de gestão da qualidade, tornam-se insuficientes para uma normalização globalizante e para dar resposta à necessidade do desenvolvimento dum sistema que não só alcance mas que também possa “garantir” a qualidade dum produto. As instituições dedicadas à normalização viram-se para a conceção de sistemas de gestão que consigam resolver e dar resposta a esse desiderato. O aprofundamento da gestão da qualidade levou à conclusão de que ela ultrapassa o universo do consumidor para se estender à própria sociedade, como fatores externos, e que implica o envolvimento de toda a organização; ou seja, a qualidade só é abordável como um todo, cujas partes se conseguem claramente delimitar: chegámos ao conceito, hoje dominante, de Total Quality Management (TQM) aplicável tanto à produção de bens como de serviços.

Uma das primeiras definições, normalizadas, da TQM, citada em (Dale, 1994, p. 10), contém os principais elementos que são os pressupostos da Qualidade em qualquer sistema de produção:

“A management philosophy embracing all activities through which the needs and expectations of the customer and the community, and the objectives of the organization are satisfied in the most efficient and cost effective way by maximizing the potential of all employees in a continuing drive for improvement.” BS. 4778: Part 2 (1991)

O conceito abre-se para uma “filosofia de gestão”, onde cabem todas as técnicas de controlo que a gestão da qualidade foi desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo de décadas e que abrange todas as atividades através das quais se satisfazem: 1) as “necessidades” e “expectativas” dos clientes e da comunidade e, 2), os objetivos de eficácia (produzir produtos que agradem aos consumidores) e eficiência (produzindo ao menor custo) das empresas pela maximização do potencial de todos os colaboradores num esforço contínuo de melhoria de produtos e processos. O envolvimento “de todos os colaboradores” torna-se um imperativo e um objetivo central próprios da gestão na construção daquilo que se considera ser uma cultura da Qualidade:

“It is necessary to create an organizational culture that is conducive to continuous quality improvement and in which everyone can participate” (Dale, 1994, p. 13)

Embora a definição da “BSI” já contenha uma definição clara do escopo hoje considerado para a Qualidade, podemos referir a evidência duma tentativa de refinamento do conceito através duma sua mais parcimoniosa delimitação na última revisão, em 2005, da ISO 9000 servindo-nos do texto traduzido em português pela ABPN, na versão brasileira da norma, em que a definição do conceito é enunciado como:

“**Qualidade:** grau no qual um conjunto de características inerentes satisfaz a requisitos

Nota 1 O termo "qualidade" pode ser usado com adjetivos tais como má, boa ou excelente.

Nota 2 "Inerente", ao contrário de "atribuído", significa a existência de alguma coisa, especialmente como uma característica permanente.” (ABNT NBR ISO 9000:2005, p. 8)

Um dos problemas levantados por estas definições mais sintéticas é o da sua interpretação sobretudo quando a norma se constitui como base de relações contratuais. As notas apenas à definição são por isso relevantes. Por exemplo, na nota 2 é clarificada a “inerência” como algo existente e, por isso, observável ou verificável.

Mas esta definição de Qualidade fica, em grande medida, dependente do próprio conceito de “requisito” também definido na norma:

“**Requisito:** necessidade ou expectativa que é expressa, geralmente, de forma implícita ou obrigatória

Nota 1: "Geralmente “implícito” significa que é uma prática costumeira ou usual para a organização, seus clientes e outras partes interessadas, e que a necessidade ou expectativa sob consideração está implícita.

Nota 2 Um qualificador pode ser usado para distinguir um tipo específico de requisito, como, por exemplo, requisito do produto, requisito da gestão da qualidade, requisito do cliente.

Nota 3 Um requisito especificado é um requisito declarado, por exemplo, em um documento.

Nota 4 Requisitos podem ser gerados pelas diferentes partes interessadas.” (ABNT NBR ISO 9000:2005, p. 8)

Com estas definições, que hoje ultrapassam a sua aplicação no âmbito da ISO para se constituírem como uma referência em qualquer extensão do conceito de Qualidade, parecem ficar clarificadas as questões nucleares quer na sua aplicação à produção, quer na avaliação de produtos e serviços pelos seus clientes. Apesar disso permanece uma diferença de escala entre a especificação dos “requisitos”, que tenderá sempre a ser tão técnica ou objetiva quanto possível, e a avaliação dum produto ou serviço cuja natureza será sempre mais subjetiva. Essa diferença de dimensões é, por exemplo, expressa na definição de qualidade pela ASQ:

“A subjective term for which each person or sector has its own definition. In technical usage, quality can have two meanings: 1. the characteristics of a product or service that bear on its ability to satisfy stated or implied needs; 2. a product or service free of deficiencies.” (ASQ, 2012)

Ou seja, a avaliação da qualidade dum bem ou serviço está intimamente ligada à especificação dos requisitos considerados na sua produção e é esta especificação que permite que a Qualidade seja uma característica verificável e que pode ser gerida.

2 - Os sistemas de gestão da Qualidade

Abordaremos nesta secção apenas três sistemas de gestão da qualidade aplicável aos serviços atendendo aos critérios da sua notoriedade e relevância atual, bem como à sua aplicabilidade no domínio educacional ainda que, do nosso ponto de vista, a gestão da Qualidade não tenha que implicar, necessariamente, um sistema de gestão formal se os objetivos dessa gestão não estiverem centrados em mecanismos mais formais como a certificação ou a auditoria externa, por exemplo. Gerir a Qualidade, na medida em que significa que existem requisitos definidos e avaliáveis ou mensuráveis e para os quais uma organização define objetivos de grau de concretização e de melhoria, apenas implica a existência de mecanismos bem definidos de acompanhamento e avaliação da produção em curso e um nível de envolvimento organizacional, com o comprometimento de todos os envolvidos nessa produção, que torne possível a satisfação de clientes e produtores.

Um dos pressupostos determinantes da possibilidade da aplicação dum sistema para gerir a qualidade de bens e serviços é o de que o respetivo processo produtivo é claro e racional de modo a poder ser considerado e descrito em toda a sua extensão temporal e acional. Esta racionalidade que encontramos, a partir dos modelos da burocracia mecanicista, “fordistas” e “tayloristas” da produção industrial - na programação e planeamento, por exemplo, nas linhas de trabalho fabril - pode ser descrita pelo modelo sequencial do tipo *input-transformação-output*, que é um modelo que se acomoda a todas as situações em que existem poucos ou nenhum fator capazes de perturbar quer a sequencialidade quer o determinismo processual. A

produção industrial vive deste determinismo que lhe permite, pelo controlo das fases de *input* (pelo controlo das matérias primas) e de *transformação* (pelo controlo da maquinaria e da mão-de-obra), garantir que os seus produtos ou *outputs* obedecem, pelo menos dentro duma escala de erro aceitável ou tolerável, às respetivas especificações ou requisitos de produção.

No entanto, a simples transposição deste modelo simplista e linear para a esfera dos serviços de *encontro*, levanta problemas que podem perturbar a aplicação de qualquer processo que pretenda gerir a qualidade desse mesmo *encontro* enquanto concretização do próprio serviço.

Parte desses problemas residem no facto de considerarmos que o serviço prestado corresponde, sobretudo o serviço educativo que é operado no processo ensino-aprendizagem, a uma **coprodução** na medida em que o resultado do serviço se define como um “mudança de estado” só alcançável pela participação ativa do próprio cliente, o aluno, o que pode deixar fora do controlo, da organização ou do prestador direto, o resultado pretendido. Daí que alguns autores, como Kelley, Skinner, & Donnelly (1992), se refiram, neste caso em que está em causa “uma relação de ação”, ao cliente como um membro da organização, como um “colaborador parcial” e que esta consideração deve ser levada em linha de conta para a avaliação do desempenho e da qualidade:

“If the service encounter is considered an agency relationship and customers are considered organization members or “partial employees,” then any assessment of service performance and quality must consider the contributions to service delivery made by customers.” (Kelley, Skinner, & Donnelly, 1992)

Um modelo para a produção educativa que é muito utilizado na literatura internacional tem sido difundido através da OCDE nos seus relatórios e estudos sobre a educação. Esse modelo é apresentado no estudo, OCDE (2005), que analisa a partir dos resultados do PISA 2000 quais os fatores que estão associados à qualidade e à equidade no desempenho dos alunos e nos resultados das escolas. Os fatores considerados no estudo são inventariados a partir das contribuições de três linhas de investigação sobre a eficácia educacional: a) os estudos de orientação económica sobre as funções da produção educativa; b) os estudos sobre a eficácia da escola, centrados nas características de organização e gestão e c) os estudos sobre a eficácia instrucional que se centram na gestão de aula e nas estratégias de ensino.

O modelo, que reproduzimos na Figura 11, tem por base o modelo de produção do tipo *input-transformação-output* a que é acrescentado um fator moderador: o contexto da escola (*school context*) “que deve ser considerado quer como fonte de “inputs” quer de constrangimentos” e, ao mesmo tempo, como “gerador de resultados desejados no sentido das metas da escolaridade” (OCDE, 2005, p. 12).

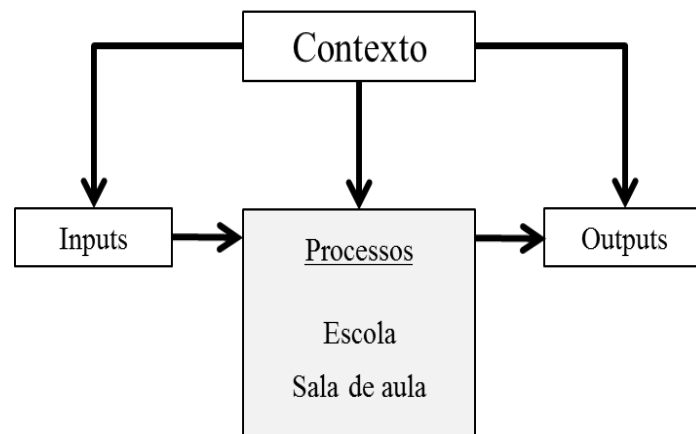


Figura 11 – Modelo de funcionamento da escola (OCDE, 2005)

O modelo, enquanto explicação, pode funcionar se atendermos às suas limitações na aplicação a uma situação tão complexa como a da prestação do serviço educativo, sobretudo na sua componente do ensino-aprendizagem que na figura é identificado pelo nível “sala de aula”. No entanto ele é aceitável para todos os outros processos desenvolvidos no conjunto da organização e para os universos da “administração e logística” e da “investigação e desenvolvimento”.

Centrando-nos no domínio desta Tese abordaremos a aplicação do modelo apenas ao processo ensino-aprendizagem na sua conceção de serviço enquanto coprodução, como apresentámos no capítulo anterior, e que implica uma participação ativa do aluno na medida em que ele é o agente sobre o qual se opera a “mudança de estado” e que essa mudança só é possível pela sua contribuição através duma clara assunção do seu papel no processo, da sua capacidade e da sua motivação.

Entendemos, por isso, que os fatores identificados por este estudo, (OCDE, 2005) que apresentamos na Tabela 5, devem ser expandidos com a inclusão de outros fatores independentes do contexto da escola e que, neste caso, devem incluir estas características dos alunos que, funcionando como inputs, são determinantes para a qualidade e a equidade no processo ensino-aprendizagem.

Na Figura 12 (pág. 74) apresentamos a nossa sugestão de adaptação do modelo em que o aluno é incluído como agente ativo no processo produtivo ou coprodutivo, mas também como *input* condicionado pelo conjunto de fatores inventariados na Tabela 5.

Tabela 5 – Fatores escola identificados como importantes na investigação sobre a eficácia educacional (OCDE, 2005)

Education production functions	Resource input variables: • Pupil-teacher ratio • Teacher training • Teacher experience • Teachers' salaries
School effectiveness	School organisational factors: • Productive climate culture • Achievement pressure for basic subjects • Educational leadership • Monitoring/evaluation • Co-operation/consensus • Parental involvement • Staff development
Effective teaching and instruction	School organisational factors: • High expectations • Orderly climate Instructional conditions: • Opportunity to learn • Time on task/homework • Monitoring at classroom level • Aspects of structured teaching: - co-operative learning - feedback - reinforcement • Differentiation/adaptive instruction

Desses fatores, de condicionamento do aluno como *input* do processo, poderíamos sublinhar como determinantes: o **rácio professor-aluno**, na medida em que a dimensão do grupo de trabalho afeta o tempo disponível que cada professor tem para cada aluno, sobretudo quando existem casos que impliquem a necessidade de **estratégias de ensino ou instrução diferenciadas e adaptativas**; a existência duma **cultura** marcada pelo **clima de trabalho** e pela pressão para o **sucesso nas disciplinas ou matérias básicas**; o **envolvimento parental** desenvolvido como uma parceria fundamental na relação escola-família; a existência de **expetativas altas** e de um **clima disciplinado**; a existência de efetivas **oportunidades para a aprendizagem**; a otimização do **tempo em tarefa** e a disponibilidade de tempo para a realização de **trabalho em casa**; a existência de uma **instrução estruturada** que envolva a

aprendizagem co-operativa, o fornecimento de **feedback** e de **reforços positivos** que estimulem a motivação e a autoconfiança dos alunos.

Todo este conjunto de fatores explicativos, a que voltaremos com maior detalhe no Capítulo 3, permite uma melhor compreensão da complexidade do processo ensino-aprendizagem que a linearidade do modelo pode esconder ou iludir. Sublinhemos apenas e para concluir o facto de a coprodução implicar e resultar duma interrelação clara entre os dois co-agentes: o professor e o aluno, simbolizada pela dupla seta no modelo.

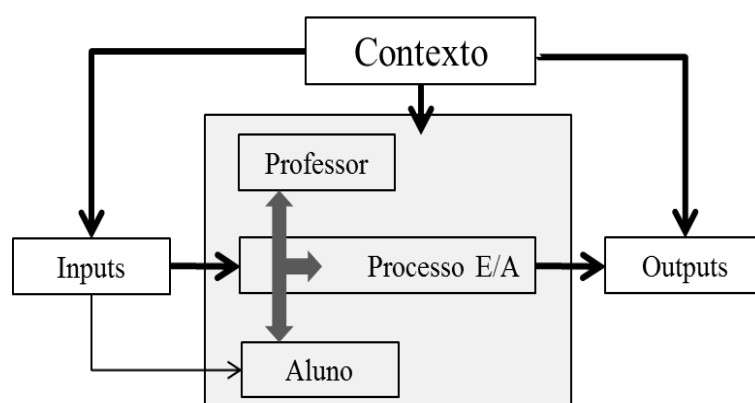


Figura 12 - Modelo adaptado ao processo ensino aprendizagem na perspectiva da **coprodução**

A nossa perspectiva sobre a gestão da qualidade no processo ensino-aprendizagem tem por base o quadro concetual implícito neste nosso modelo adaptado e a teoria de que essa gestão é possível na medida em que podem ser conhecidos os fatores ou variáveis que permitem compreender como, a partir das condições de entrada (*inputs*), se alcançam determinados resultados imediatos (*outputs*) e a longo prazo (*outcomes*) que satisfazem todas as partes interessadas no trabalho da organização escola.

A gestão da qualidade é, assim, uma função da organização que implica aquisição de conhecimento sobre a realidade em que e sobre a qual a organização opera e, pela reflexão sobre esse conhecimento, o desenvolvimento de estratégias de ação que conduzam às alterações dessa realidade de acordo com os objetivos e metas considerados como alcançáveis e melhoráveis de forma contínua. Esta gestão pode ser encarada de modo informal, *ad-hoc*, ou formal e ser concretizada por ações descontínuas e pontuais ou contínuas e sistemáticas.

Todavia, a vantagem dos sistemas formais e sistemáticos, reside na existência de uma estrutura pré-definida que minimiza a ocorrência de erros e desvios devidos a procedimentos incorretos, não justificados, desajustados etc. Têm ainda a vantagem de dotar a organização de um recurso

útil para a prática do *benchmarking*, ou seja, dum instrumento para a sua comparação com outras organizações congêneres permitindo-lhe identificar a sua posição face a outros.

Apresentaremos os três sistemas de gestão da Qualidade de maior divulgação: ISO, como sistema normalizado e 2) o EFQM e 3) o SERVQUAL como metodologias – tentando sempre a contextualização dos exemplos a que viermos a recorrer no domínio do serviço educativo tal como o considerámos no capítulo anterior.

2.1 A ISO 9000:2005

As normas da série ISO têm, para além da finalidade central de dotar as organizações duma estratégia de orientação para a melhoria dos seus resultados, o objetivo de constituir uma metodologia estruturada para a certificação por entidades externas ou terceira parte, constituindo esta certificação numa garantia de verificação de cumprimento, pela organização, de todos os procedimentos e requisitos constituintes da norma quanto à gestão da qualidade.

De acordo com a norma ISO, embora o possamos considerar generalizável a qualquer outro sistema, podem considerar-se como identificados oito princípios de gestão da Qualidade que devem ser seguidos numa orientação para a melhoria:

- “a) Foco no cliente;
- b) Liderança;
- c) Envolvimento de pessoas;
- d) Abordagem de processo;
- e) Abordagem sistémica para a gestão;
- f) Melhoria continua;
- g) Abordagem factual para tomada de decisão;
- h) Benefícios mútuos nas relações com os fornecedores.” (ABNT NBR ISO 9000:2005)

Como queremos situar a gestão da Qualidade no âmbito da prestação do serviço educativo, tal como o descrevemos e considerámos no capítulo anterior, alguns destes princípios justificam uma interpretação de acordo com tal situação.

1 – Merecem-nos um primeiro comentário os princípios a) e h) já que consideramos da maior importância que: a) sobre a figura do “cliente” se considere que este é definido como o agente sobre o qual se opera a “mudança de estado” (Gadrey, *The Characterization of Goods and Services: an Alternative Approach*, 2000) o que, no nosso caso e como vimos, só pode ser identificado como o “aluno”; b) os “fornecedores” da escola enquanto organização, não oferecem quaisquer dúvidas quando se trata de fornecimentos de bens ou

serviços aos diferentes setores produtivos da área, por exemplo, da administração e apoio logístico; todavia a sua aplicação ao processo central da produção educativa, o processo ensino-aprendizagem, essa noção torna-se mais difícil de concretizar. Mas se considerarmos o aluno como *input* do sistema, já que é nele que reside a realidade sobre a qual se verificará a “mudança de estado”, que é dotado dum conjunto de características e condições que afetam o “processo” e se identificarmos a família como o fator capaz de influenciar esse conjunto de características e condições, podemos atribuir-lhe este papel de “fornecedor” e dar à relação escola-família esse sentido de “benefício mútuo” na orientação para a melhoria.

2 – Um segundo comentário refere-se aos princípios b), “liderança” e c) “envolvimento das pessoas” dada a sua relevância e interrelação no domínio educacional. A relevância da liderança educativa pode ser abordada quer do ponto de vista funcional, a partir dos lugares ocupados na estrutura como vértices de decisão de vários níveis, quer do ponto de vista operacional se considerarmos que a gestão dum grupo de aprendizagem por um professor corresponde a uma ação liderante, ou seja, se considerarmos que a função liderante está implícita no processo ensino-aprendizagem. Esta relevância justifica uma secção, posterior neste capítulo, dedicada ao tema. Mas, para já e em síntese, focando-nos na liderança de topo e na sua definição no corpo da norma:

“Líderes estabelecem unidade de propósito e o rumo da organização. Convém que eles criem e mantenham um ambiente interno, no qual as pessoas possam estar totalmente envolvidas no propósito de atingir os objetivos da organização.” (ABNT NBR ISO 9000:2005);

Podemos concluir que ela se encontra concordante com a investigação e a literatura sobre a liderança educativa na medida em que esta sugere que “os diretores das escolas sejam os que partilham o poder, encorajam a criatividade e a flexibilidade, promovem o planeamento colaborativo e partilham o processo de decisão num esforço para desenvolver a confiança na sua escola, e utiliza essas qualidades como um catalisador para o sucesso na mudança” (Beyer & Ruhl-Smith, 1999).

A função de direção escolar é, assim, compatível com as funções atribuídas pela norma à Alta Direção relativamente ao sistema de gestão da qualidade:

- “a) estabelecer e manter a política da qualidade e os objetivos da qualidade da organização;
- b) promover a política da qualidade e os objetivos da qualidade por toda a organização para aumentar a conscientização, motivação e envolvimento;
- c) assegurar, em toda a organização, o foco nos requisitos do cliente;
- d) assegurar que processos apropriados são implementados para possibilitar que requisitos de clientes e de outras partes interessadas são atendidos, e que os objetivos da qualidade são alcançados;
- e) garantir que um sistema de gestão da qualidade eficaz e eficiente seja estabelecido, implementado e mantido para atingir estes objetivos da qualidade;

- f) garantir a disponibilidade dos recursos necessários;
- g) analisar criticamente o sistema de gestão da qualidade, periodicamente;
- h) decidir sobre ações a serem adotadas em relação à política da qualidade e aos objetivos da qualidade;
- i) decidir sobre as ações para a melhoria do sistema de gestão da qualidade.” (ABNT NBR ISO 9000:2005)

Estes dois aspetos prendem-se com os princípios f) “melhoria contínua” e d) “abordagem factual” que queremos comentar em terceiro lugar.

Poucas organizações sociais têm sobre si uma pressão tão forte para a mudança como a escola. Uma pressão que resulta não só de fatores externos, simplificando: 1) como os de natureza política que lhe impõem reformas curriculares e organizacionais que a tornem mais responsabilizável, acessível e transparente na prestação de contas; 2) os de natureza social que reclamam que ela corresponda às necessidades e aspirações individuais e 3) os de natureza económica-empresarial que se manifestam na exigência da sua eficácia na qualificação dos indivíduos. Mas também os que resultam de fatores internos como as reivindicações de todos os colaboradores da organização relativamente às condições de trabalho que o tornam satisfatório.

A necessidade de mudança, sendo implícita a uma organização como a escola, é, no entanto e paradoxalmente, muitas vezes confrontada com uma resistência que se funda, em nosso entender, no caráter institucional da organização educativa e no seu perfil de burocracia profissional. Nesse sentido a gestão da qualidade pode constituir um poderoso fator de transformação dessa tendencial inércia institucional; mas tal só é possível, como vimos, se para tal tarefa forem convocáveis todos os elementos da organização.

A “melhoria contínua” só pode ser operada pela ação corretiva e melhorativa dos pontos fracos devidamente identificados e objetivados o que implica que a organização desenvolva estratégias de recolha e de análise de dados e informações, uma “abordagem factual”, capazes de caracterizar o que se pretende ou pode melhorar, ou seja, que se constituam como necessários e suficientes para a “tomada de decisão”.

Num comentário final queremos referir os princípios d) “abordagem de processo” e, e), “abordagem sistémica” que, em nosso entender, constituem os de mais difícil concretização para uma organização complexa como a escola.

A norma, (ABNT NBR ISO 9000:2005), considera como processo “qualquer atividade, ou conjunto de atividades, que usa recursos para transformar insumos (entradas) em produtos (saídas)” referindo que “para que as organizações funcionem de forma eficaz, elas têm que identificar e gerenciar processos interrelacionados e interativos” o que implica a sua “abordagem sistémica”.

Na Tabela 6 apresentamos uma listagem, sintética e não exaustiva, de exemplos relativos a processos que podemos identificar para cada um dos universos organizacionais da escola. É evidente que a normativa e a regulamentação pública e tutelar, da parte dos estados, bem como aquela que é gerada pelo ambiente burocrático da organização, leva a que muitos destes processos se constituam como procedimentos, ou seja, como “forma especificada de executar uma atividade ou um processo”.

Tabela 6 – Exemplos de processos nos diferentes universos organizacionais da escola

Universos	Exemplos de processos
Investigação e desenvolvimento	- Coordenação departamental - Comunicação e informação - Decisão estratégica - ...
Administração e logística	- Gestão global (incluindo a gestão da qualidade) - Coordenação geral - Gestão de utentes (incluindo a orientação pessoal e profissional) - Gestão de parcerias e de relação com as famílias - Gestão de recursos humanos - Gestão de espaços e equipamentos - Gestão administrativa - Gestão financeira - Gestão de informação e arquivo - Confeção e serviço alimentar - ...
Processo de produção	- Gestão curricular - Processos de ensino-aprendizagem - Coordenação interdisciplinar - Gestão de apoios educativos - ...

Mas, contrariamente aos procedimentos cujo controlo é de fácil realização pelo confronto entre o que é prescrito e o que é feito, há um conjunto de processos que resistem à formalização descritiva que facilite o seu controlo. Os processos de ensino-aprendizagem incluem-se nesse grupo apesar da crença profissional, ainda vigente e sustentada, na sua racionalização e prescrição através de técnicas de planificação e de linearização da ação. Esta crença, já abordada na Introdução, que sustenta práticas correntes é, no entanto, contrariada pela realidade que se mostra muito mais complexa, marcada por contextos e situações, que exigem do professor

constantes adaptações aos desafios postos pelas inúmeras situações não previstas e que exigem a sua criatividade e capacidade de adaptação.

Sendo o contexto instrucional marcado pela existência de grupos de aprendentes com um determinado nível de heterogeneidade, por exemplo relativamente aos estilos de aprendizagem, a aula como acontecimento como ser concebida como um guião aberto, uma estrutura sequencial de atividades, mas dificilmente como um plano detalhado que faça corresponder a sua conjectura à realidade imposta pelos acontecimentos. De facto, a própria designação de processo de ensino-aprendizagem constitui uma simplificação do acontecimento aula que, na prática e em consequência da heterogeneidade dos alunos, implica a existência de diferentes formas de “atender às necessidades” individuais, de diferentes estratégias e estilos de ensino, se for desenvolvida com critérios de Qualidade; nesse sentido, a aula seria mais bem descrita como um conjunto de diferentes processos de ensino-aprendizagem cujo número é uma variável dependente do nível de heterogeneidade dos alunos e da capacidade do professor para diferenciar e adaptar o seu estilo de ensino ou instrução. Detalharemos esta questão na secção 4 deste capítulo.

A “abordagem sistémica” dos processos desenvolvidos na escola, sendo um dos fatores importantes a ser considerado pela gestão, é todavia uma das questões mais difíceis de tratar e equacionar e, por isso, muito frequentemente negligenciado. De alguma forma como resultado do nível de estanqueidade existente entre os diferentes universos da organização, de lacunas nos serviços de apoio à produção (onde poderíamos salientar a falta de apoio profissional da área da psicologia educacional para a caracterização dos alunos em apoio dos professores e da sua capacidade para diferenciar), da falta de conhecimento ou de consciência das ligações sistémicas (todos sabem que os alunos não reagem da mesma forma no início da manhã e no final do dia, embora isso não seja frequentemente contemplado na elaboração dos horários) ou porque, simplesmente, o nível da complexidade do próprio sistema não permite que todas as interações sejam suficientemente claras para que sejam consideradas. Mas uma das vantagens dos sistemas de gestão da Qualidade é precisamente constituída pela capacidade que introduzem na organização para desenvolver a sua perceção das ligações e interações sistémicas que a caracterizam.

As normas ISO de gestão da qualidade estão estabelecidas para corresponder a necessidades de melhoria da produção mas também de forma a permitir o reconhecimento por terceiras partes de forma direta ou intermediada por sistemas de auditoria independente tendo em vista a certificação; ou seja, de forma a responder a três objetivos básicos:

- “ – Estabelecer uma abordagem sistemática dos problemas;
- Privilegiar as ações de prevenção em vez de confiar apenas nos resultados da monitorização inspeção;

- Fornecer a evidência objetiva de que a qualidade foi alcançada.” (Pires, 2007, p. 45)

A consecução do terceiro objetivo, o fornecimento de evidência objetiva, requer que o sistema de gestão seja bastante minucioso e documentado o que pode tornar a função de gestão da qualidade num sistema pesado e burocrático, apenas acessível a organizações capazes de o sustentar em termos de custos e de recursos humanos. As normas ISO estão estruturadas para que o sistema contenha todos os elementos que tornem claro o sistema de gestão; assim:

1. A norma ISO 9000 descreve os fundamentos e o vocabulário do sistema de gestão da qualidade;
2. A ISO 9001 especifica os requisitos do sistema de gestão da qualidade para que possam ser utilizados pelas partes internas e externas à organização;
3. A ISO 9004 estabelece as orientações para o desenvolvimento do sistema.

O funcionamento do sistema é sintetizado na Figura 13 que nos fornece uma relativa imagem do nível de complexidade do sistema, da centralidade da responsabilidade da gestão e do peso que o sistema de gestão da qualidade pode ter no todo organizacional.

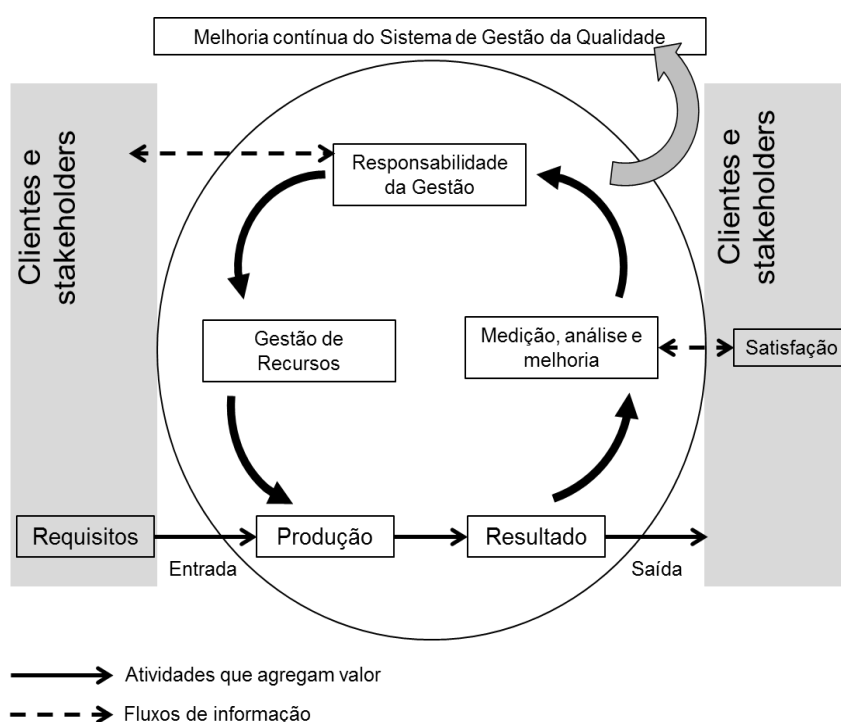


Figura 13 - O SGQ da ISO 9000 (ABNT NBR ISO 9000:2005)

O modelo pode ser adaptado à realidade da organização escolar e há algumas experiências nesse sentido, sobretudo nos EUA onde a própria ASQ desenvolveu uma divisão dedicada à educação,

com maior impacto no ensino superior. Mas, em nosso entender, pode ser duvidoso que as exigências do sistema possam ser suportáveis ao nível dos ensinos secundário e básico embora seja admissível que, nestes níveis de ensino, se possam desenvolver atividades apontadas para a melhoria contínua que tenham por base a filosofia, os princípios e, mesmo, alguns instrumentos do sistema ISO. A nossa perspectiva tem por base a dificuldade que estas escolas possam ter para integrar recursos, quer humanos quer financeiros, capazes de sustentar um tal sistema de gestão da qualidade.

2.2 O EFQM e o CAF

A EFQM (*European Foundation for Quality Management*) foi lançada em 1989 pelo conjunto de 14 grandes empresas europeias com a finalidade de construir e dar corpo a um sistema de gestão da qualidade, de natureza não normativa nem prescritiva, que permitisse às organizações, independentemente do seu estatuto, público ou privado, dimensão ou área de atividade, alcançar a excelência e contribuir para o posicionamento da economia europeia como a mais avançada no mundo global. O desenvolvimento do “EFQM Excellence Model”, realizado nos últimos anos com um aprofundamento concretizado por um sistema de revisões sistemáticas que levam em conta a experiência e as melhores práticas – identificadas pela premiação através dum prémio europeu e de prémios nacionais – é hoje um caso de sucesso que conta com a sua aplicação num universo de 30000 organizações europeias.

A natureza não normativa nem prescritiva do modelo facilita a sua interpretação e adaptação, de acordo com as características da organização, o seu desenvolvimento progressivo, com a vantagem de não requerer, como no caso das normas ISO, um grande aparato nem organizacional, nem burocrático para seu suporte. Na prática funciona mais como um método aberto do que como um procedimento que deixa às organizações uma grande liberdade de ritmo e de profundidade de implementação, reunindo dois méritos de acordo com Pires (2007, p. 248): 1) permitir o exercício da autoavaliação e, 2), fornecer um instrumento de *benchmarking* que permite que qualquer organização se possa comparar com as melhores no seu domínio.

De acordo com a sua última versão concetual, (EFQM, 2012), o modelo integra três componentes: 1) os conceitos fundamentais de “Excelência” que constituem os princípios de base para alcançar a excelência sustentada numa organização; 2) os critérios que fornecem o marco de concretização dos princípios e da forma de pensar proporcionada pela 3) ferramenta RADAR para a melhoria sistemática em todas as áreas da organização.

São oito os conceitos fundamentais da Excelência:

1 – **Acrescentar valor para os clientes** – as organizações excelentes acrescentam valor aos seus clientes compreendendo, antecipando e satisfazendo as necessidades, as expectativas e as oportunidades;

2 – **Criar um futuro sustentável** – as organizações excelentes têm um impacto positivo na sua envolvente através da melhoria do seu desempenho enquanto fazem avançar as condições económicas, ambientais e sociais dentro das comunidades em que se inserem;

3 – **Desenvolver a capacidade organizacional** - as organizações excelentes melhoram as suas capacidades gerindo eficazmente a mudança dentro e fora das suas fronteiras;

4 – **Aproveitar a criatividade e a inovação** - as organizações excelentes geram acréscimo de valor e de níveis de desempenho através da melhoria contínua e da sistemática inovação, aproveitando a criatividade das suas partes interessadas;

5 – **Liderar com visão, inspiração e integridade** - as organizações excelentes têm líderes que moldam o futuro e o fazem acontecer, agindo como modelos pelos seus valores e ética;

6 – **Gerir com agilidade** - as organizações excelentes são largamente reconhecidas pela sua capacidade para identificar e responder eficazmente e eficientemente às oportunidades e ameaças;

7 – **Ter sucesso através do talento das pessoas** - as organizações excelentes valorizam as suas pessoas e criam uma cultura de descentralização do poder para a concretização de metas quer organizacionais, quer pessoais;

8 – **Manter resultados extraordinários** - as organizações excelentes alcançam resultados extraordinários que respondem a necessidades de curto e longo prazo das suas partes interessadas, dentro do contexto do seu ambiente operacional.

Como podemos ver pelo enunciado destes princípios, o modelo da EFQM não se afasta dos princípios gerais desenvolvidos em torno do conceito da Qualidade Total, afirmando-se apenas como um modelo alternativo surgido dentro do contexto da União Europeia.

Os Critérios, considerados pelo modelo, são o que permite à organização compreender as relações de causa e efeito entre o que a organização faz, os “Agentes e Facilitadores” do sistema e os “Resultados” que são alcançados. A Figura 14 apresenta-nos, em esquema, os 9 critérios do sistema dos quais 5 são referidos à dimensão “Agentes e Facilitadores” e 4 aos “Resultados”, que são assim descritos e definidos pela EFQM (2012):

1 – **Agentes e Facilitadores:** que se referem aos aspetos que a organização necessita para desenvolver e implementar a sua estratégia:

1.1 – **Liderança** - as organizações excelentes têm líderes que moldam o futuro e o

fazem acontecer, atuando como modelos pelos seus valores e ética e inspirando confiança permanente. São flexíveis, permitindo à organização antecipar e reagir de forma atempada para assegurar o contínuo sucesso da organização;

1.2 – **Estratégia** - as organizações excelentes implementam a sua missão e visão pelo desenvolvimento e implementação duma estratégia focada nas partes interessadas. As políticas, planos, objetivos e processos são desenvolvidos e implementados para assistir a estratégia;

1.3 – **Pessoas** - as organizações excelentes valorizam as suas pessoas e criam uma cultura que permite que a concretização mutuamente benéfica de objetivos organizacionais e pessoais. Desenvolvem as capacidades das suas pessoas e promovem a justiça e a igualdade. Preocupam-se por, comunicar, premiar e reconhecer, de forma a motivar as pessoas, constroem o comprometimento e dão-lhes a oportunidade de aplicarem as suas aptidões e conhecimento em benefício da organização;

1.4 – **Parcerias e recursos** - as organizações excelentes planeiam e gerem as parcerias externas, os fornecedores e os recursos internos em ordem a apoiar a estratégia e as políticas e a operação eficaz dos processos;

1.5 – **Processos, produtos e serviços** - as organizações excelentes concebem, gerem e melhoram os processos para gerar valor acrescentado para os seus clientes e outras partes interessadas.

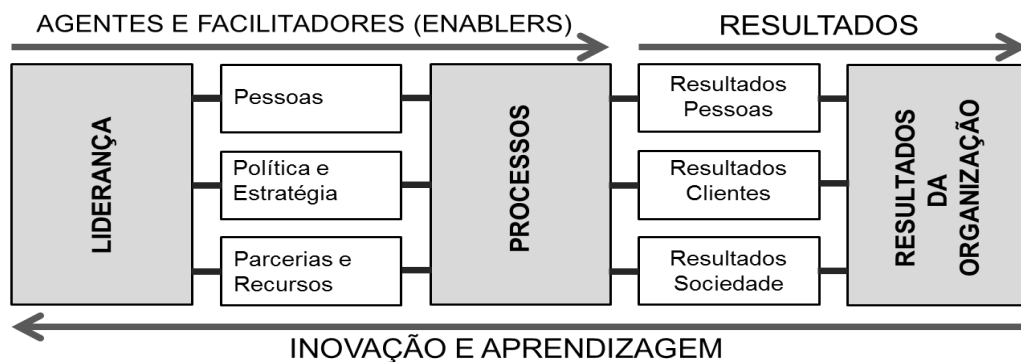


Figura 14 – Critérios EFQM

2 – **Resultados:** as organizações excelentes alcançam e mantêm resultados que vão ao encontro ou excedem as expetativas:

-
- 2.1 – Dos seus **Cientes**;
 - 2.2 – Das **Pessoas**;
 - 2.3 – Das **Partes Interessadas** com relevância na sociedade;
 - 2.4 – Da própria **Organização** e das suas partes diretamente interessadas.

O último elemento do sistema, designado por RADAR, é um equivalente do ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act) de Deming que subjaz a qualquer sistema formal ou informal da gestão da Qualidade.

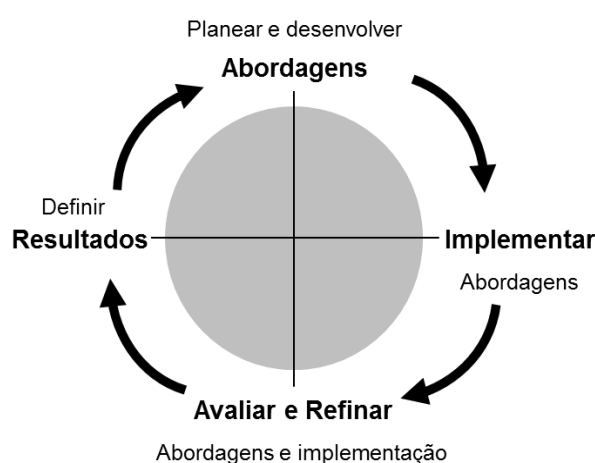


Figura 15 – A lógica RADAR (EFQM, 2012)

Este ciclo, ou lógica, corresponde, no fundo, ao ciclo da melhoria contínua que é proporcionado pela dinâmica auto-avaliativa do modelo. O seu mecanismo é claramente legível de acordo com o esquema da Figura 15.

A lógica RADAR (acrónimo das fases: **R**esults, **A**pproaches, **D**eploy e **A**ssess and **R**efine) traduz um ciclo ou quadro de avaliação dinâmica que fornece uma abordagem estruturada para o questionamento do desempenho da organização (EFQM, 2012) e que deve integrar a seguinte sequencialidade:

- 1 – A organização determina os resultados que quer alcançar como parte da sua estratégia;
- 2 – Planeia e desenvolve um conjunto de abordagens sólidas para assistir à concretização dos resultados definidos;
- 3 – Implementa as abordagens (que visam “determinar até que ponto as práticas e procedimentos são sólidos e integrados” (Pires, 2007)) de forma sistemática;

- 4 – Avalia e refina, ou revê, as abordagens implementadas com base na monitorização e na análise dos resultados alcançados e nos processos de aprendizagem (organizacional) em curso.

A “leveza” do modelo em si e a sua fácil compreensibilidade e adaptabilidade a qualquer tipo de organização, tem contribuído para o seu sucesso no espaço europeu e para um crescente número de organizações aderentes à metodologia.

O elevado potencial autoavaliativo do modelo, como base sólida do desenvolvimento de estratégias de melhoria contínua, terá estado na base da sua aplicação à governança do setor público e ao desenvolvimento duma metodologia específica que é hoje já largamente utilizada e promovida pelos governos europeus.

O CAF (*Common Assessment Framework*), foi lançado em 2000 por iniciativa dos governos europeus como instrumento de gestão da qualidade especificamente concebido e desenvolvido para o setor público, existindo hoje mais de 3000 organizações públicas registadas como utilizadoras e milhares de outras, dentro e fora da Europa, que o utilizam como instrumento (EIPA, 2012).

Tratando-se duma aplicação direta do modelo EFQM vamos apenas aqui recorrer à apresentação da forma:

- 1 – Como o CAF atualiza e adapta os princípios do EFQM, que é genericamente concebido para ser aplicado por qualquer tipo de organização e à governança das entidades do setor público. Assim, de acordo com a sua última revisão (EIPA, 2012), os princípios que subjazem ao CAF são os seguintes:

- 1 – **Orientação para os resultados** – a organização foca-se nos resultados que são atingidos e que satisfazem todas as partes interessadas na organização (autoridades, cidadãos/clientes, parceiras e as pessoas que pertencem à organização), de acordo com as metas (*targets*) que foram estabelecidas;

- 2 – **Foco no cidadão/cliente** – a organização foca-se nas necessidades dos cidadãos/clientes, quer presentes quer potenciais. Envolve-os no desenvolvimento dos produtos e serviços e na melhoria do seu desempenho;

- 3 – **Liderança e constância de propósito** – este princípio liga (*couples*) a liderança visionária e inspiradora à constância de propósito num ambiente em mudança. Os líderes estabelecem uma declaração clara da missão, bem como uma visão e os valores; igualmente criam e mantêm um ambiente interno no qual as pessoas se podem envolver na realização dos objetivos da organização;

- 4 – **Gestão por processos e factos** – este princípio guia a organização na perspetiva de

que um resultado desejado é alcançado mais eficientemente quando os recursos e atividades associadas são geridos como um processo e as decisões são baseadas na análise de dados e informações;

5 – **Desenvolvimento e envolvimento das pessoas** – as pessoas, em todos os níveis, são a essência duma organização e o seu pleno envolvimento permite que as suas capacidades sejam utilizadas em benefício da organização. A contribuição dos colaboradores (*employees*) deve ser maximizada através do seu desenvolvimento e envolvimento e a criação dum ambiente de trabalho de valores partilhados e uma cultura de confiança, abertura, empoderamento e reconhecimento;

6 – **Aprendizagem, inovação e melhoria contínuas** – a excelência é o desafio do *status quo* e da mudança eficaz através da aprendizagem contínua para criar as oportunidades de inovação e melhoria. A melhoria contínua deve, por isso, ser um objetivo permanente de organização;

7 – **Desenvolvimentos de parcerias** – as organizações do setor público necessitam de outras para atingirem as suas metas e devem, por isso, desenvolver e manter parcerias que acrescentem valor. Uma organização e os seus fornecedores são interdependentes e as relações mútuas benéficas aumentam a capacidade de ambas para criar valor.

8 – **Responsabilidade social** – as organizações do setor público devem assumir a sua responsabilidade social, o respeito pela sustentabilidade ambiental e tentar ir de encontro às maiores expectativas e exigências da comunidade local e global.

Estes são os princípios que integram a estrutura do CAF e da melhoria contínua, dos nove critérios, para que com o tempo a organização possa elevar os seus níveis de maturidade.

Embora no seu artigo Martínez Mediano & Riopérez Losada (2005) não refiram o CAF, mas apenas o EFQM, como a base do sistema de gestão da qualidade em centros educativos espanhóis a coincidência dos oito princípios aí descritos com os anteriores, levam-nos a pensar que a sua base referente é de facto o CAF.

2 – Interessa, por isso, conferir como o CAF operacionaliza o desdobramento dos critérios do modelo base recorrendo a uma versão portuguesa do EIPA (2006), que são transcritas nas

Tabela 7 e Tabela 8. Sublinhemos que existe uma atualização das definições dos subcritérios com uma versão a vigorar a partir de 2013 (EIPA, 2012) embora, no essencial, essa descrição se mantenha.

Os critérios e subcritérios constituem a estrutura base de orientação da autoavaliação organizacional cuja operacionalização pode ser realizada pela existência dum conjunto de

medidas que permitam analisar o desempenho e a percepção que dele têm as partes interessadas. Essas medidas podem ser desenhadas como indicadores: 1) quantitativos para metas quantificadas e que possam ter um tratamento, por exemplo, estatístico permitindo a análise da tendência evolutiva e a relação entre os resultados verificados e as metas definidas e, 2), qualitativos, quando se pretenda medir o nível de satisfação das partes interessadas com o desempenho concretizado.

Os resultados alcançados, no âmbito da aplicação da CAF, são pontuados de forma que permite situar o próprio grau de maturidade do nível de Qualidade alcançado pela organização, sendo a pontuação máxima referida às situações em que são atingidos resultados que igualam ou superam os que são atingidos pelas organizações identificadas como as melhores, em resultado do recurso ao mesmo sistema de pontuação.

As Tabela 9 e Tabela 10 são o exemplo da grelha de avaliação exemplificada em (EIPA, 2012).

Tabela 7 CAF (2006) – Critérios e subcritérios de Agentes e Facilitadores

Critérios	Subcritérios
1 - Liderança	1.1 Dar uma orientação à organização desenvolvendo a visão, missão e valores 1.2 Desenvolver e implementar um sistema de gestão da organização, do desempenho e da mudança 1.3 Motivar e apoiar as pessoas da organização e servir de modelo 1.4 Gerir as relações com os políticos e com as outras partes interessadas de forma a assegurar uma responsabilidade partilhada
2 – Planeamento e Estratégia	2.1 Obter informação relacionada com as necessidades presentes e futura das partes interessadas 2.2 Desenvolver, rever e atualizar o planeamento e a estratégia tendo em conta as necessidades das partes interessadas e os recursos disponíveis 2.3 Implementar o planeamento e a estratégia em toda a organização 2.4 Planear, implementar e rever a modernização e a inovação
3 - Pessoas	3.1 Planear, gerir e melhorar os recursos humanos de forma transparente em sintonia com o planeamento e a estratégia 3.2 Identificar, desenvolver e usar as competências das pessoas, articulando os objetivos individuais e organizacionais 3.3 Envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades

4 – Parcerias e Recursos	4.1 Desenvolver e implementar relações de parceria relevantes 4.2 Desenvolver e implementar parcerias com os cidadãos/clientes 4.3 Gerir os recursos financeiros 4.4 Gerir o conhecimento e a informação 4.5 Gerir os recursos tecnológicos 4.6 Gerir os recursos materiais
5 - Processos	5.1 Identificar, conceber, gerir e melhorar os processos de forma sistemática 5.2 Desenvolver e fornecer produtos e serviços orientados para os cidadãos/clientes 5.3 Inovar os processos envolvendo os cidadãos/clientes

Tabela 8 – CAF (2006) – Critérios e subcritérios de Resultados

Critérios	Subcritérios
6 – Resultados orientados para os cidadãos/clientes	6.1 Resultados de avaliações da satisfação dos cidadãos /clientes 6.2 Indicadores das medidas orientadas para os cidadãos/clientes
7 – Resultados relativos às pessoas	7.1 Resultados das medições da satisfação e motivação das pessoas 7.2 Indicadores de resultados relativos às pessoas
8 – Impacto na sociedade	8.1 Percepções das partes interessadas relativamente aos impactos sociais 8.2 Indicadores de desempenho social estabelecido pela organização
9 – Resultados do desempenho-chave	9.1 Resultados externos 9.2 Resultados internos

Tabela 9 – CAF (2006) Pontuação dos subcritérios de Agentes e Facilitadores

	Escala	0-10	11-30	31-50	51-70	71-90	91-100	Tot.
Fase	Evidência	Sem evidências ou apenas ideias vagas	Algumas evidências fracas relativas a algumas áreas	Algumas boas evidências, relativas a áreas relevantes	Fortes evidências, relativas à maioria das áreas	Muito fortes evidências relativas a todas as áreas	Excelente evidência, comparada com outras organ. relativas a todas as áreas	
Planear	1							
Executar	2							

Verificar	3							
Agir	4							

1 – O planeamento é baseado nas necessidades e expetativas das partes interessadas. O planeamento é implementado através das partes relevantes da organização de forma regular
2 – A execução é gerida através de processos e responsabilidades definidos e difundida através das partes relevantes da organização de forma regular
3 – Os processos definidos são monitorizados com indicadores relevantes, através das partes relevantes da organização de forma regular
4 – As ações de correção e de melhoria são desenvolvidas de acordo com os dados verificados, através das partes relevantes da organização de forma regular

Tabela 10 - CAF (2006) Pontuação dos subcritérios de Resultados

Escala	0-10	11-30	31-50	51-70	71-90	91-100
Tendência	Sem medição	Tendência negativa	Tendência plana ou progresso modesto	Progresso sustentado	Progresso substancial	Comparação positiva com organizações relevantes, em todos os resultados
Metas	Informação episódica ou inexistente	Os resultados não atingem as metas	Poucas metas são alcançadas	Algumas metas relevantes são alcançadas	A maioria das metas relevantes é alcançada	Todas as metas são alcançadas

A simplicidade applicativa do modelo e a experiência adquirida desde o seu lançamento, designadamente, como veremos, no campo educativo, bem como a existência do reconhecimento das melhores práticas com a atribuição de prémios nacionais e europeu, têm contribuído para o aumento do número de organizações que o aplicam como recurso para a sua autoavaliação e processo de melhoria contínua. A sustentação do EFQM e do CAF nas bases, princípios e pressupostos da Qualidade Total permitem, igualmente, ao modelo comparar-se com o sistema ISO em termos de ferramenta eficaz para a autoavaliação, com a vantagem de não implicar a necessidade de desenvolvimento duma função de gestão da qualidade, na

organização, tão pesada do ponto de vista da burocracia requerida para o sistema de evidenciação, como o exige um sistema que pretende a certificação e a garantia da qualidade.

2.3 O SERVQUAL

A questão da Qualidade nos serviços levanta especificidades que as correntes teóricas sobre o setor ajudaram a esclarecer e definir, separando-as daquelas que são próprias da produção de bens pois enquanto nestes a qualidade se pode associar a indicadores como a durabilidade e o número de defeitos, nos serviços a qualidade é um constructo abstrato e elusivo dados os três aspetos que lhes são únicos: a sua intangibilidade, heterogeneidade e inseparabilidade da produção e do consumo (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988) pelo que, de acordo com estes autores, a abordagem mais adequada para avaliar a qualidade dum serviço, na falta de medidas objetivas, reside na medição das percepções dos consumidores dessa mesma qualidade.

No seu trabalho seminal, Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1985), partem de duas premissas fundamentais para a definição da qualidade nos serviços: 1) a qualidade é a comparação entre a expectativa do consumidor e o desempenho do prestador e, 2), a avaliação da qualidade envolve os resultados e o processo ou forma de prestação do serviço. A investigação levou os autores à conceção dum modelo, o SERVQUAL, baseado em 10 fatores determinantes da percepção da qualidade do serviço e que possibilita a medição da qualidade pela medição da diferença entre as expectativas do cliente sobre o serviço e a sua percepção sobre esse mesmo serviço quando prestado.

Estes 10 fatores: fiabilidade, responsividade, competência, acessibilidade, cortesia, comunicação, credibilidade, segurança, compreensão/conhecimento do cliente e tangíveis (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1985), seriam posteriormente revistos no modelo (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988), de forma a resolver os problemas de multidimensionalidade do modelo inicial, com a sua redução para apenas 5:

- 1 – **Tangíveis** (*tangibles*) – englobando subdimensões como as instalações físicas, o equipamento e a aparência dos funcionários;
- 2 – **Fiabilidade** (*reliability*) – capacidade para prestar o serviço prometido com confiança e rigor;
- 3 – **Responsividade** (*responsiveness*) – empenho em ajudar os clientes e fornecer o serviço com prontidão;
- 4 – **Garantia** (*assurance*) – conhecimento e cortesia dos funcionários e a sua capacidade para inspirar confiança;

5 – **Empatia** (*empathy*) – cuidado (*caring*), prestação de atenção individualizada.

Com base nestas 5 dimensões foi criado o instrumento de 22 itens com uma escala, tipo Lickert, de sete pontos - o SERVQUAL – dotado de fiabilidade e de validades convergente e divergente (Stodnick & Rogers, 2008), que tem sido objeto de revisões e melhoramentos (Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1991), (1994)) quer pelos autores quer por outros investigadores, sendo um modelo que tem sido utilizado em muitas áreas de atividade, incluindo o campo educacional.

O modelo tem como pressuposto implícito que a qualidade pode ser definida como a diferença entre as expetativas dos clientes sobre o serviço e a sua perceção baseada na experiência do serviço efetivamente prestado, pelo que a não satisfação ocorre quando a expetativa é superior à perceção (Shahin, 2006).

Esta diferença entre a expetativa e a perceção do cliente pode ter origem num conjunto de divergências, desfasamentos ou diferenças (*gaps*) que foram inicialmente consideradas por Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1985) como as seguintes:

Gap 1 – entre as expetativas dos clientes e as perceções da gestão sobre essas expetativas;

Gap 2 – entre as perceções da gestão e a especificação da qualidade do serviço;

Gap 3 – entre a especificação da qualidade do serviço e o serviço efetivamente prestado;

Gap 4 – entre o serviço prestado e a comunicação externa (p.ex. a publicidade);

Gap 5 – entre o serviço esperado e a experiência do serviço.

Na Figura 16 apresentamos a interpretação gráfica do modelo expandido, com a adição de mais duas diferenças ou *gaps*, de acordo com Shahin (2006):

Gap 6 – entre a perceção dos funcionários e a expetativa dos clientes;

Gap 7 – entre a perceção da gestão e a perceção dos funcionários.

Apenas o *Gap 5* é referido ao cliente, todos os outros pertencendo às funções que respeitam à prestação do serviço, e é sobre ele que o SERVQUAL pretende ter influência ao permitir medir o grau de satisfação verificado pelos clientes (Shahin, 2006).

O SERVQUAL pode, igualmente, ser usado quer para medir as expetativas, quer as perceções dos clientes sobre o serviço prestado o que permite à organização utilizá-lo como instrumento de avaliação e de orientação para a melhoria contínua.

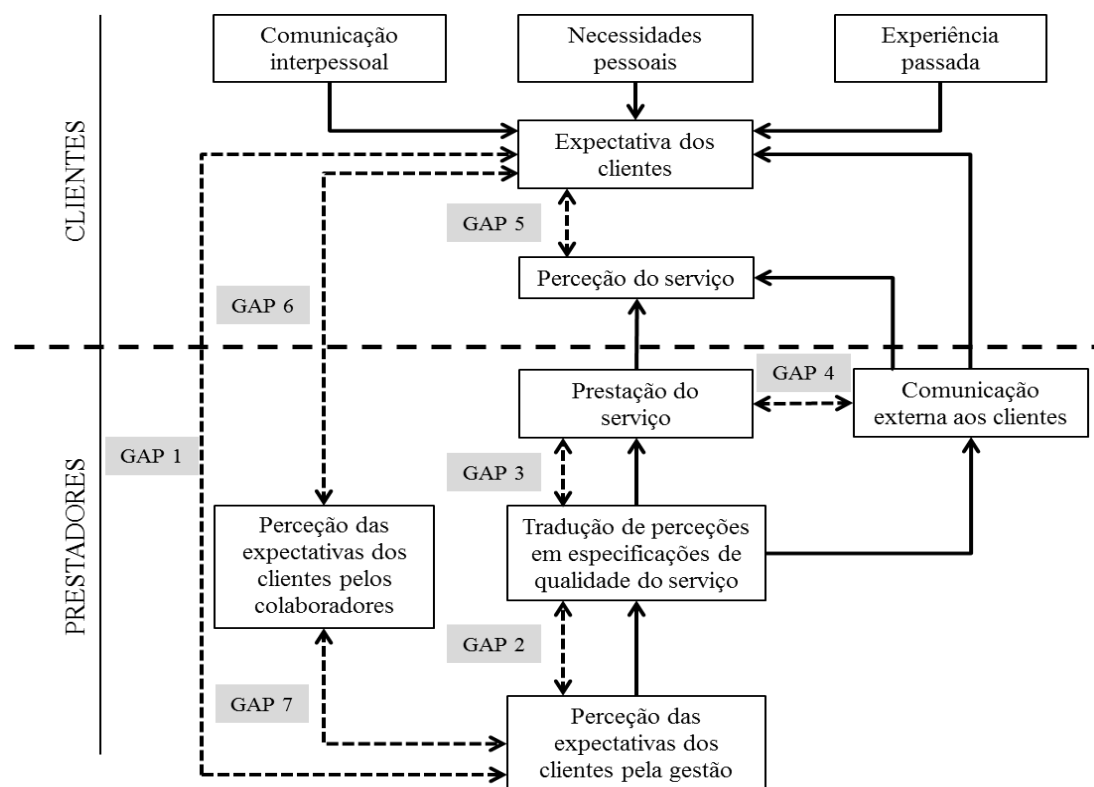


Figura 16 - Modelo SERVQUAL das diferenças na qualidade dos serviços (Shahin, 2006)

Apesar da escala SERVQUAL continuar a ser objeto de algum criticismo relacionado quer com a sua construção, quer com a sua utilização para medir expectativas e percepções (Salvador-Ferrer, 2010) a sua aplicação nas instituições de ensino superior, em todo o mundo, não deixa de constituir uma evidência através da vasta literatura sobre tal aplicação. Quer em termos gerais, para a globalidade dos serviços disponibilizados pelas instituições, quer na sua aplicação em processos concretos como o de ensino aprendizagem; é de referir, neste caso, a criação duma escala SERVQUAL, adaptada a este processo, por Stodnick & Rogers (2008). A adequação da escala foi também verificada por Arambewela & Hall (2006) num estudo conduzido para determinar a relação entre os constructos do modelo e o país de origem de estudantes asiáticos de cursos de pós-graduação em universidades australianas.

Relativamente à aplicação do SERVQUAL no ensino secundário, destacamos a escassez de referências embora possamos referir uma aplicação publicada por Sahney, Banwet, & Karunes (2004), na avaliação da satisfação dos estudantes em escolas secundárias indianas com recurso a uma escala adaptada.

3. A gestão da Qualidade em educação e ensino

Como resumem Martínez Mediano & Riopérez Losada (2005), a qualidade em educação pode definir-se através de um sistema de coerências múltiplas cujas notas são: 1) a **funcionalidade**, como resposta dada pelo sistema educativo às necessidades de formação da sociedade e que deve ser atendida pelas escolas através dos seus projetos educativos para o desenvolvimento do plano de estudos e formação dos seus alunos; 2) a **eficácia**, que se traduz na concretização das metas da qualidade propostas e, 3), a **eficiência** se é feito um uso correto dos recursos tanto pessoais como económicos e matérias para atingir essas metas.

A pressão posta pelas sociedades atuais sobre a escola, quer pela da implementação das lógicas de mercado através de mecanismos de livre escolha tão central, na receita e na agenda neoliberal, que hoje se vai impondo pelo mundo fora, quer através dos mecanismos de prestação de contas, tem conduzido à aderência das escolas de todos os níveis de ensino aos sistemas de gestão da qualidade. No caso europeu assistimos mesmo, sob o impulso das autoridades da UE e dos governos nacionais com a criação de legislação que força a autoavaliação dos centros educativos e à promoção e divulgação de sistemas aplicáveis como o CAF/EFQM, a um crescente alastramento da gestão da qualidade nestes centros em que é dispensada a educação obrigatória, mas igualmente no ensino superior como instrumento de garantia para os seus utentes, mas também como fator de diferenciação e competitividade.

Como vimos nas secções anteriores, existem hoje sistemas formais que são de fácil aplicação no âmbito educativo desde que fique claro a medida em que os conceitos da qualidade total são aplicáveis à prestação do serviço educativo. Pensamos que o nosso enquadramento da educação como serviço permitiu introduzir algum esclarecimento no sentido de que não existirão objeções de fundo na aplicação de qualquer um dos sistemas aqui apresentados. Poderemos mesmo afirmar que não existe qualquer incompatibilidade entre a coexistência, numa mesma organização educativa, da gestão setorial da qualidade com recurso a diferentes sistemas de gestão. Por exemplo, a aplicação da norma ISO 9000 a setores como a confeção e serviço de refeições (em Portugal é corrente a aplicação do controlo pelo HACCP – Hazard Analysis of Critical Control Points, nas cantinas escolares) ou na gestão de laboratórios (certificação de máquinas e equipamentos); no recurso ao CAF/EFQM como sistema básico aplicado à generalidade das funções e a utilização do SERVQUAL como instrumento de medida de perceção complementar ao CAF/EFQM.

Quanto a nós qualquer um dos referidos sistemas ou instrumentos são aplicáveis para o controlo quer da eficácia quer da eficiência das organizações. Mas consideramos que existem, ainda, algumas zonas de menor esclarecimento quanto à dimensão **funcionalidade** cujo esclarecimento se torna relevante no que, mais concretamente, diz respeito ao processo de

ensino-aprendizagem já que ele é central para que qualquer centro educativo realize a sua missão.

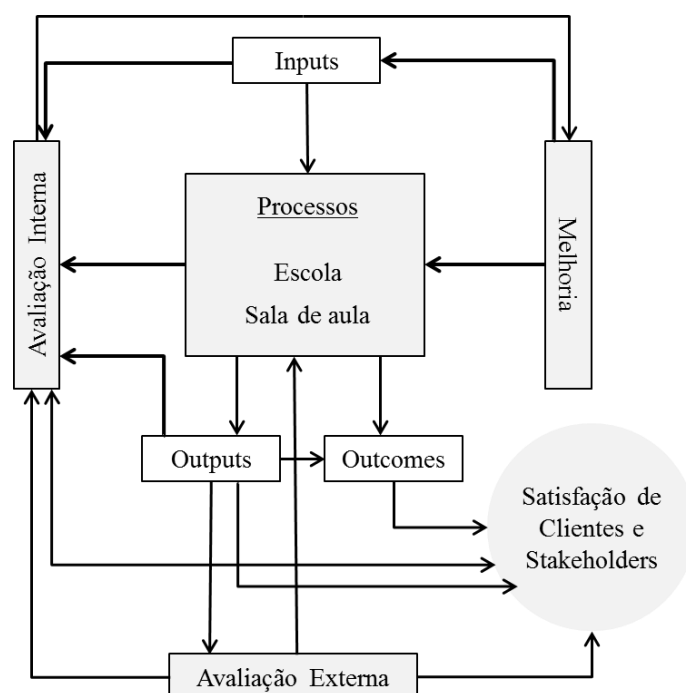


Figura 17 - Impacto da avaliação na melhoria dos processos da escola

O esquema da Figura 17 pretende sintetizar o processo através da qual as avaliações, interna e externa, contribuem para a melhoria dos processos desenvolvidos nas escolas.

Como vimos na secção anterior, as organizações recorrem a sistemas formais de gestão da qualidade para, através de um processo de autoavaliação, melhorarem os seus resultados promovendo a satisfação das partes interessadas.

Mas como organizações prestadoras de um serviço público, as escolas têm na prestação de contas sobre a sua atividade a contrapartida da sua autonomia. Desenvolveram, por isso, os estados e em apoio da sua estrutura de governança, serviços de inspeção e controlo cuja missão tem evoluído com a própria noção da qualidade na prestação do serviço público. A estas entidades inspetivas é, de forma genérica em todos os países, atribuída uma missão: 1) de garantir que as escolas cumprem a sua missão de prestação de um ensino equitativo e de qualidade e, 2), de contribuir para a melhoria dessa qualidade, pressionando e apoiando as escolas através da sua ação de avaliação externa. Em Portugal e em Espanha, por exemplo, essa missão está consignada legalmente pelo Decreto Regulamentar n.º 15/2012 e pela Ley Orgánica 2/2006, respetivamente. Mas encontramos o mesmo tipo de especificação de missão, para a generalidade dos países europeus como no caso do OFSTED, no Reino Unido.

Na análise da Figura 17 podemos destacar:

- 1 - Que, considerando que é um objetivo da escola, enquanto organização, proporcionar a satisfação de todas as partes interessadas, essa satisfação resulta dos resultados imediatos (*outputs*) dos processos de escola (processos desenvolvidos pelo universo de administração e logística) e da produção em sala de aula (resultados de testes e exames, resultados PISA, etc.) e pelos resultados a longo prazo (*outcomes*) como a preparação dos alunos que prosseguem estudos superiores ou a empregabilidade dos que concluem cursos profissionais. Neste caso, a satisfação das partes interessadas influencia a melhoria dos processos através da avaliação interna (ao mesmo tempo que pode por ela ser influenciado);
- 2 – A avaliação externa, ou inspetiva, centrando-se nos resultados imediatos (*outputs*) dos processos de escola e de produção em sala de aula, influencia quer a melhoria desses processos diretamente (detetando e evidenciando pontos fortes e fracos nos desempenhos e forçando a correção dos últimos), quer a percepção de satisfação das partes interessadas pela divulgação pública dos relatórios e resultados da ação inspetiva.

A ação inspetiva pode ter, por isso, um papel importante na melhoria dos processos desenvolvidos nas escolas. Esta proposição condicional refere-se à controvérsia que a questão tem levantado em alguma literatura em que o papel inspetivo é analisado quer nos seus efeitos diretos quer laterais e que pode diferir quer com o estilo inspetivo adotado quer com o grau de maturidade organizacional, do ponto de vista da gestão da qualidade, da escola inspecionada (Ehren & Visscher, 2006).

Pela sua natureza e método a ação inspetiva tende a centrar-se mais naqueles aspetos que se referem a procedimentos normalizados (sobretudo os de natureza administrativa ou processual), avaliando os outros, como no caso dos que integram o processo de ensino-aprendizagem, pelos seus resultados documentados sendo raros, pelo menos de acordo com a experiência portuguesa, os casos em que intervêm com observação direta, podendo incorrer, por isso, em situações de subavaliação que têm como efeitos laterais (*side-effects*) negativos a não-aceitação das conclusões, a desconfiança e a estigmatização ou isomorfismo com que as organizações tendem a recorrer para apenas responderem à avaliação externa e não como disposição para a mudança pela melhoria (Ehren & Visscher, 2006).

A própria avaliação interna, no que diz respeito à produção do processo de ensino-aprendizagem, só é diretamente ligada à observação direta quando existe, por exemplo, uma articulação entre a avaliação dos professores (independentemente da modalidade desta avaliação e dos objetivos e métodos que lhe subjazem) e os resultados do seu trabalho. Mas a própria

natureza episódica desta possibilidade leva a que os seus efeitos práticos e contributivos do ponto de vista da melhoria destes processos sejam fracos ou ineficazes.

O que levanta uma questão de fundo: como podemos, com eficácia, introduzir mecanismos de melhoria em processos cujo controlo é pouco acessível à hetero-avaliação, quer interna quer externa, do ponto de vista da organização? Procuraremos responder a esta questão na secção seguinte.

4. O desempenho docente na lógica da Qualidade do serviço educativo

Como vimos no Capítulo 1, em que abordámos a escola enquanto organização de serviço, é no universo de processo de produção que se concentram todas as atividades que concorrem para que o “produto” educativo se concretize numa “qualificação” de cada aluno. Integrámos nesse universo de produção as atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem bem como todas aquelas que se lhes podem associar para a promoção das aprendizagens como sejam os apoios educativos.

É neste “core” organizacional que se define, basicamente, o nível de qualidade atingido pela escola. Mesmo que todos os outros universos tenham níveis de desempenho excelente se os resultados do universo de produção forem medíocres dificilmente a escola obterá um nível aceitável de satisfação das suas partes interessadas. Como vimos com o método da EFQM, a qualidade deve constituir uma abordagem disseminada por todos os setores da organização. Bom, mas digamos que há setores que tornam essa qualidade mais evidente do que outros, ou que mais contribuem para a perceção dessa qualidade. Tal é o caso do processo de ensino-aprendizagem.

Podemos, por isso, reconhecer que são os professores e o seu trabalho docente que ocupam o centro da questão da qualidade educativa que, em maior medida, fica dependente da sua capacidade para a prestação do serviço educativo.

Mas se este serviço se define como uma coprodução, como defendemos e destacámos, resultante dum processo interativo, dum encontro, professor-aluno, o desempenho profissional só pode ser avaliado ou compreendido pelo conhecimento de todas as variáveis envolvidas nesse encontro em situação que é o espaço e o tempo em que ele ocorre e se desenvolve: a aula.

Na Introdução referimo-nos à complexidade sistémica desse acontecimento de encontro que se traduz, por exemplo, na relativa ineficácia dum plano condutor que tudo preveja e que possa condicionar a ação dos atores em situação, sem prejuízo da própria ação e da sua produtividade. Avançámos, então, com uma metáfora que nos parece produtiva e em que comparámos uma

aula à execução de uma peça de jazz em que as coisas são sabidas acontecer, embora não se possa bem prever exatamente como.

No Capítulo 1, numa primeira abordagem da complexidade envolvida no processo ensino-aprendizagem como coprodução, vimos como parte dessa complexidade advém das características individuais dos alunos, por exemplo, no que diz respeito aos estilos de aprendizagem, tendo para isso recorrido à sistematização feita por Curry (1983) sobre as diferentes teorias da questão.

Apresentaremos agora um outro nível de desenvolvimento tentando a sua contextualização prática com recurso à nossa própria experiência profissional, de mais de trinta e cinco anos, na leção da disciplina de Geometria Descritiva (GD), uma disciplina que integra o currículo do ensino secundário para as áreas das artes e científico-tecnológicas e que é lecionada em dois anos, com exame nacional no último ano.

Como ponto prévio devemos apresentar alguns pontos da especificação, situando-nos na perspetiva da gestão da qualidade, que é atribuída ao nosso trabalho no âmbito dos deveres profissionais que nos são conferidos pela legislação portuguesa, num diploma legal designado por Estatuto da Carreira Docente (ECD) e cuja versão atual é consignada pelo Decreto-Lei 270/2009 de 30 de Setembro, cujo artigo 10º estabelece quatro tipos de deveres profissionais aos professores dos ensinos básico e secundário: 1) um conjunto de deveres gerais; 2) deveres para com os alunos; 3) deveres para com a escola e os outros docentes e, 4) deveres para com os pais e encarregados de educação. Note-se que a amplitude destes deveres já é, só por si, elucidativa da complexidade relacional e funcional envolvida no trabalho do professor.

Mas, em apoio do exemplo que pretendemos construir, centremo-nos nos deveres para com os alunos que nos são atribuídos e que condicionam a nossa ação instrucional:

- “a) Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação;
- b) Promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade;
- c) Promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respetivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões;
- d) Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos;
- e) Assegurar o cumprimento integral das atividades letivas correspondentes às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor;” (Art.º 10º do ECD)

As alíneas a) e e) não oferecem grandes dúvidas ou dificuldades quanto ao seu cumprimento decorrendo de duas obrigatoriedades: a primeira numa atitude de cidadania que deve ser

exemplar no desempenho docente e, a segunda, dum imperativo que é forçado pelo facto da disciplina ser objeto de exame nacional. No entanto, sendo vulgar a existência de alunos de diferentes nacionalidades nas salas de aula portuguesas, provenientes de países africanos, brasileiros e de países do antigo leste europeu, sobretudo, é apenas através dos seus nomes e pronúncia que isso é para nós evidente já que nenhuma informação prévia sobre a constituição do grupo nos é fornecida. Nada sabemos sobre as suas especificidades culturais ou religiosas que nos possam suscitar cuidados pessoais. Temos por isso um questionário próprio que inclui a recolha dessa informação.

Na conclusão do ensino básico os alunos escolhem uma área de prosseguimento de estudos ou um curso profissional. As escolas secundárias têm ofertas formativas diferenciadas de acordo com os seus recursos e, por isso, muitos alunos são obrigados a mudar de estabelecimento de ensino para prosseguirem os seus estudos no nível secundário. Mesmo para os que encontram na escola em que concluíram o ensino básico uma oferta de acordo com a sua opção, a mudança de ciclo implica o encontro, na maioria dos casos, com novos professores. As suas características pessoais em termos de: 1) capacidades, autonomia e criatividade; 2) diversidade dos seus conhecimentos e aptidões e, 3) as suas necessidades individuais, envolvidas nas alíneas b), c) e d), não são por norma objeto de qualquer registo que possa constituir uma informação, prévia e ainda que genérica, de utilidade para o professor a quem cabe o dever de promover e desenvolver tais características e a adoção de estratégias diferenciadoras e inclusivas. Cabe, assim e a cada professor, a tarefa suplementar de “descobrir e reunir” toda essa informação se quiser cumprir com zelo e responsabilidade os seus deveres.

É evidente, podemos concordar com o argumento, que a experiência profissional e o conhecimento tácito, como desenvolveremos no Capítulo 3, tornam esta tarefa de “reconhecimento do campo de trabalho” um pouco mais fácil. Mas não deixa de ser um obstáculo real que, essa é a nossa experiência, pode levar entre um a dois meses a ultrapassar e a indesejados maus começos.

Centrando-nos na prática das “estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos”, que quanto a nós são um ponto fulcral da qualidade da gestão do processo de ensino-aprendizagem, vamos considerar que a adequação dessas estratégias depende sobretudo da forma como os estilos de ensino, do professor, vão de encontro à diversidade dos estilos de aprendizagem dos alunos (Zhang, 2007) e à eventual existência de necessidades educativas especiais a que o professor é capaz de responder ou para as quais conta com a ajuda e participação de um especialista.

Os estilos, de aprendizagem ou de ensino, não se referem nem a características personalísticas nem a capacidades específicas mas, antes, são formas de ação preferidas pelos indivíduos

funcionando como um interface entre a capacidade e a personalidade (Zhang & Sternberg, 2000). Por isso, os estilos representam características dinâmicas que podem alterar-se em favor da adequação dos comportamentos aos contextos e às necessidades de otimização das performances individuais.

Apesar da controvérsia suscitada pela questão dos estilos de ensino e de aprendizagem, consideramos que eles constituem uma ferramenta facilitadora da leitura dos contextos educativos e que podem contribuir para orientar a ação do professor.

Para nós, são particularmente interessantes as tipologias: 1) a relativa às preferências de aprendizagem de Anthony F. Grasha, até pelo facto de lhe associar uma tipologia de estilos de ensino, Grasha (1994), (2000), (2002) e (Montgomery & Groat, 1998), de fácil compreensão e aplicação já que os tipos descritos são facilmente reconhecidos na realidade; 2) e a relativa ao processamento de informação de David Kolb, (Kolb, 1981), na medida em que associa o modelo estilos de aprendizagem a um modelo do processo de aprendizagem. Apresentaremos em síntese estas tipologias.

A Tabela 11 contém uma descrição sumária (Grasha, 2002) dos estilos de aprendizagem propostos por Grasha ou Grasha-Riechman como é referida em alguma literatura (Curry, 1983), (Montgomery & Groat, 1998).

Tabela 11 – Estilos de aprendizagem de Grasha-Riechman

Estilo	Descrição (Grasha, 2002)
Competitivo	Adquire conhecimento e aptidões em parte para ter desempenho superior aos outros. Gosta de ser reconhecido como o melhor estudante.
Colaborativo	Gosta de partilhar ideias com os outros e trabalhar em grupo. Gosta de participar em discussões, da aprendizagem centrada em problemas e tarefas intelectuais em que todos estão empenhados em encontrar respostas para uma questão.
Desinteressado	Com tendência para estar desinteressado ou cansado com o que se passa. As componentes deste estilo incluem o medo pelo fracasso, ansiedade pela receção de avaliações desfavoráveis e o sentimento de desadequação dos seus conhecimentos e aptidões. Tenta lidar com isso mantendo o mínimo contato com os pares e com o professor.
Participativo	Gosta de aprender e de retirar o máximo proveito das situações de aprendizagem.
Dependente	Depende da autoridade e de linhas de orientação para a sua ação. Tende a procurar respostas específicas e soluções mais do que formular ideias e soluções independentes.
Independente	Tem uma forte necessidade de aprender por si sem depender das respostas do professor. Muitas vezes vai para além do que é exigido e gosta de explorar os conteúdos e as aptidões práticas por si próprio.

Qualquer professor não terá grande dificuldade em reconhecer, nesta tipologia, uma forma quase imediata para caracterizar os seus alunos. A natureza dinâmica do próprio conceito, como referimos, também valida o facto de alguns alunos se comportarem de forma diferente em diferentes situações pelo que nem sempre uma caracterização tipológica terá que ser fechada.

Quando pensamos em alunos perfeitos ou desejáveis todos nós seríamos capazes de conceber um aluno que reunisse as características de dois ou três estilos da lista. Por exemplo, para nós um aluno perfeito para a disciplina de GD deveria ser um aluno do tipo colaborativo-participativo-independente. Mas esses são casos raros e nós temos que lidar com alunos que são mais competitivos ou mais dependentes do que aquilo que gostaríamos, já para não falar dos desinteressados. Mas isto não deve constituir nem uma dificuldade nem um fator emocionalmente perturbador, já que as emoções se refletem no nosso trabalho, afetando-nos quer cognitivamente quer motivacionalmente, e nos alunos que têm delas consciência e por elas são afetados. Levar a que os alunos adotem estilos de aprendizagem compatíveis com as exigências de cada disciplina deve, por isso, constituir um desafio e ser integrado no plano instrucional como uma tarefa de aprendizagem como qualquer outra.

Os estilos de ensino são tipificados por Grasha (1994), (2000) e (2002) em cinco dimensões que se enunciam e descrevem na Tabela 12.

Tabela 12 – Estilos de ensino de Grasha

Estilo	Descrição (Grasha, 2002)
Especialista (expert)	Possui o conhecimento e a mestria que os aprendentes requerem e que procuram. Supervisiona, orienta e dirige os estudantes com referências frequentes a informação e factos.
Autoridade formal	Adquire o estatuto entre os estudantes pelo seu conhecimento e pela sua posição de pessoa mais velha. Preocupa-se com a transmissão de <i>feedback</i> , positivo e negativo, estabelecendo expectativas e regras de conduta.
Modelo pessoal	Acredita na liderança através do exemplo pessoal e, assim, estabelece um protótipo para os comportamentos apropriados. Supervisiona, orienta e dirige mostrando aos alunos como fazer as coisas, encorajando-os a observar e depois a emular a sua abordagem.
Facilitador	Tenta focar-se em ir de encontro às necessidades e objetivos dos alunos de forma flexível e enfatizando a natureza pessoal das relações professor-aluno. Supervisiona, orienta e dirige os alunos questionando, explorando opções, sugerindo alternativas e ajudando os alunos a desenvolverem critérios para fazerem escolhas informadas.
Delegante (delegator)	Preocupado em encorajar os alunos a tomar a responsabilidade e a iniciativa enquanto desenvolvem a sua capacidade para atuarem de forma autónoma, ficando disponível, como recurso, para responder a questões e para, periodicamente, rever o progresso na tarefa.

Qualquer professor centrado no aluno, reconhecerá que, na sua ação, acaba por interpretar qualquer um dos estilos de acordo com as diferentes situações de aula e como forma de responder às necessidades e aos estilos de aprendizagem dos alunos. E qualquer professor de GD se confessaria encantado se pudesse ser um professor do tipo especialista-facilitador-delegante num grupo de alunos colaborativos-participativos-independentes. Mas como a realidade é outra que não a ideal, ele terá que limitar-se a ajustar o seu estilo de atuar às situações tal como ocorrem e o justificam.

Este tipo de escolhas só é possível resultarem com adequação com o desenvolvimento do conhecimento e da experiência profissional, matéria a que dedicaremos no Capítulo 3. Nesta abordagem queremos apenas salientar a complexidade que, do ponto de vista duma relação orientada para a aquisição de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades pelos alunos, caracteriza a ação de um professor.

Mas podemos ainda acentuar essa complexidade ilustrando-a com a aplicação da segunda tipologia que referimos, a de Kolb, mais centrada nos estilos de aprendizagem que se relacionam com o processamento de informação. A grande vantagem do modelo de Kolb é a de associar um modelo do processo de aprendizagem – a teoria da *aprendizagem experiencial* – a um modelo de estilos de aprendizagem e que resulta da integração de diferentes linhas de investigação sobre o desenvolvimento cognitivo e sobre os estilos cognitivos (Kolb, 1981, p. 235).

A teoria da *aprendizagem experiencial* é concebida como um ciclo de quatro fases (*stages*) em que a “experiência concreta e imediata é a base para a observação e a reflexão” que os “indivíduos utilizam para construir uma ideia, uma generalização ou teoria a partir das quais novas implicações para a ação podem ser deduzidas” (Kolb, 1981, pp. 235-236). Para que os aprendentes sejam eficazes devem, por isso, possuir capacidades de realizar *experiências concretas* (EC), de *observação reflexiva* (OR), de *conceptualização abstrata* (CA) e de *experimentação ativa* (EA). Na prática, é difícil que cada indivíduo seja igualmente dotado em todas as capacidades para a aprendizagem verificando-se, antes, que há quatro tipos de comportamentos preferenciais na forma de aprender em consequência “do nosso equipamento hereditário, da nossa experiência de vida e das exigências ambientais atuais” (Kolb, 1981, p. 237): 1) os *convergentes* (CA+EA), que preferem a aplicação prática de ideias, organizando o conhecimento de maneira a que através de raciocínios hipotético-dedutivos se possam focar em problemas específicos; 2) os *divergentes* (EC+OR), dotados de capacidade imaginativa, capazes de apreender as situações concretas a partir de diferentes perspetivas e de organizar diferentes relações em padrões com significado; 3) os *assimiladores* (CA+OR), com maior facilidade para a criação de modelos teóricos pela sua facilidade em utilizar o raciocínio indutivo para assimilar

diferentes observações em explicações integradas e, 4) os *acomodadores* (EC+EA), com maior facilidade para “fazerem coisas”, desenvolver planos e experiências.

Na Figura 18 apresentamos o modelo em síntese. Tal como manifestámos, relativamente à tipologia anterior, a nossa preferência enquanto professores de GD seria no sentido de que os nossos alunos pudessem ser igualmente dotados de todas as capacidades previstas no modelo, já que a disciplina envolve todas essas capacidades para que se atinja a mestria nos conteúdos e aptidões descritos pelo currículo. Assim, sendo os alunos de GD maioritariamente das áreas das artes, sendo mais naturalmente caracterizados pelo estilo *divergente*, constitui sempre um problema inicial a sua adaptação a uma disciplina cuja avaliação é quase exclusivamente realizada através de provas constituídas pela resolução de problemas, ou seja, mais adequadas a alunos de perfil mais *convergente*.

Grande parte do trabalho de aula reside, por isso, não só na aprendizagem dos conteúdos teóricos mas sobretudo, com maior envolvimento de tempo, na resolução de problemas e exercícios de aplicação.

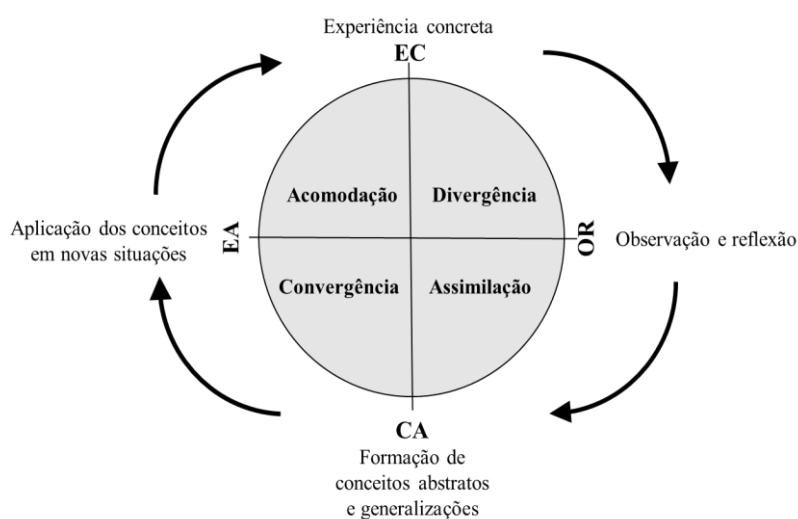


Figura 18 – Modelo de Kolb

Podemos, após esta introdução aos estilos de ensino e de aprendizagem, apresentar o nosso exemplo do desenvolvimento de uma unidade didática (UD) de GD para ilustrar a complexidade do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem neste caso e da dificuldade da sua avaliação por um elemento externo ao processo, pela natureza implícita e muito dinâmica dos principais fatores que nele estão envolvidos.

Na Figura 19 apresentamos o esquema relativo à forma como uma tal UD é, normalmente planeada como fase do processo de ensino-aprendizagem que envolve um conjunto de atividades do professor, que antecedem a aula em si mas que o integram.

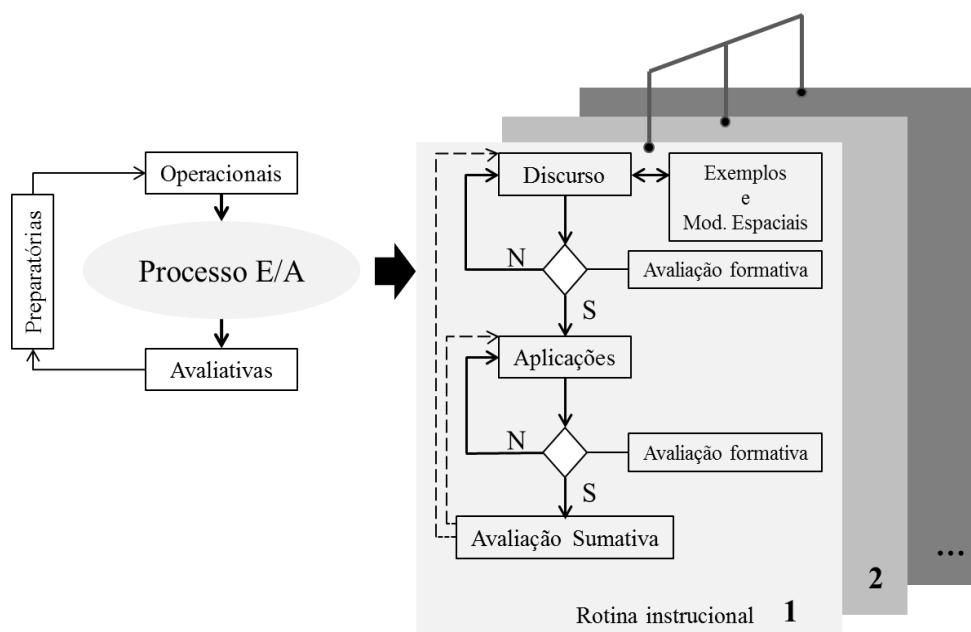


Figura 19 – Situação planeada da instrução numa UD de GD

1 - Atividades de natureza preparatória, que se prendem com a preparação da UD, da sua planificação tendo em conta o contexto atual, sobretudo as características dos alunos, onde se integram as abordagens e estratégias, e os exercícios de aplicação mais adequados; os materiais a utilizar nos exemplos e demonstrações (modelos tridimensionais, materiais digitais, etc.);

2 – As atividades avaliativas, na correção e classificação de provas e trabalhos;

3 – Finalmente, as tarefas que designamos como operacionais e que se referem concretamente à realização das aulas ou seja, à concretização do *encontro de serviço* no universo da *produção*, por contraposição às atividades anteriores que poderíamos caracterizar como pertencentes aos universos da I&D e da administração e logística.

O desenvolvimento da UD em si, tem uma estrutura base como a que se descreve e que corresponde a todo o processo que descrevemos no Capítulo 1 para definirmos a participação do professor e dos alunos do ponto de vista da coprodução no processo.

Mas na prática este processo básico pode apresentar muitas variantes que resultam da necessidade de ir ao encontro da diversidade apresentada pelos alunos e que é traduzida quer pela diversidade dos estilos comportamentais de aprendizagem, quer de processamento de informação. Esta rotina básica transforma-se, assim, num conjunto de variantes nas abordagens e nas explicações que se traduzem numa variedade de comportamentos, ou estilos de atuar, da parte do professor. Variedade que só é ditada pelo contexto e pela situação quase sempre de forma imprevista e imprevisível.

Este exemplo, que constitui a descrição dum episódio do *encontro de serviço educativo*, repete-se, em cada escola e em cada momento dum dia de trabalho, em dezenas ou centenas de outros episódios equivalentes e que constituem o processo de produção educativa que conduz aos resultados com que podemos analisar e avaliar a Qualidade do serviço prestado.

Mas como avaliar a adequação dos processos nestes episódios de forma a podermos medir a diferença entre os resultados alcançados, os resultados possíveis e os resultados desejados e, sobretudo, para podermos introduzir as correções que permitam melhorar esses processos e seus resultados?

Em nosso entender, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem impõe a extensão do conceito de autoavaliação, enquanto método e instrumento, ao domínio do desempenho individual permitindo que, através duma auto-monitorização eficaz, as correções e ajustamentos necessários possam ser introduzidos e praticados no próprio decurso da própria ação.

5. A questão da liderança educativa ou o professor como líder

Os sistemas de gestão da qualidade situam na liderança da organização o ponto-chave do sucesso dos processos dessa gestão, tendo-a como origem e motor da disseminação do comprometimento geral que esses processos exigem.

Por outro lado, e vimos no Capítulo 1, a autonomização da escola decorrente das novas políticas sobre a gestão pública, num processo de reestruturação e reforma dos sistemas de ensino, levou à sua reconfiguração como organização de serviço e, por isso, ao seu desenvolvimento estrutural de forma a garantir um fluxo de responsabilidade simplificador do mecanismo, ou mecanismos, da prestação de contas. Designadamente com o reforço da autoridade do papel diretivo que, ao assumir a centralidade na prestação de contas, se torna como o fulcro da responsabilidade na organização. Esta emulação da organização empresarial, que supõe uma hierarquia clara e

estabelecida como garante do próprio funcionamento da estrutura, veio conflitar com uma cultura de individualismo profissional que, com ritmos diferenciados nos diferentes países, muito a custo tem vindo a integrar essa nova realidade.

Esta nova relevância politicamente conferida às direções das escolas (é mais fácil responsabilizar um diretor de que todos os professores numa escola), que passam a ter uma dimensão mais gestionária e liderante do que administrativa, surge como causa e consequência do movimento reformista ao mesmo tempo que vem de encontro à ideia, também ela alimentada pela ambição política de resolver um vasto conjunto de problemas no setor da educação (que vão desde os problemas económicos relativos à eficiência dos sistemas, aos problemas sociais como a exclusão e o abandono escolar) centrando em cada escola a necessidade de encontrar as respostas concretas para tais problemas. Essa corrente, que foi desenvolvida pela investigação educativa em torno da eficácia da escola como veremos no próximo capítulo, foi muito articulada em torno da ideia de que a eficácia de cada escola estaria diretamente relacionada com a eficácia da(s) sua(s) liderança(s).

Gestão da qualidade e responsabilidade na prestação de contas convergem, por isso, na centralização da importância da liderança educativa.

Durante a década de 90, do século XX, desenvolveu-se uma vasta literatura que identificou como lideranças de sucesso aquelas capazes de “empoderar outros, encorajar a criatividade e a flexibilidade, promover o planeamento colaborativo e a decisão partilhada num esforço para desenvolver a confiança no estabelecimento escolar, e utiliza essas qualidades como um catalisador para o sucesso da reestruturação e reforma da escola” (Beyer & Ruhl-Smith, 1999).

No entanto, o desenvolvimento da investigação sobre a eficácia da escola haveria de concluir sobre a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, os processos ao nível da sala de aula, na produção dos resultados educativos sujeitos, em norma, ao escrutínio público e à prestação de contas, dando relevo à importância da eficácia dos professores, ou instrucional, como fonte principal do sucesso das organizações educativas, embora sublinhando o facto de os fatores organizacionais serem importantes fatores de contexto com influência nesse nível instrucional (Campbell R. , Kyriakides, L., Muijs, & Robinson, 2003).

Também nas secções anteriores pudemos constatar que a gestão da qualidade tem na liderança um fator decisivo, independentemente do sistema de gestão, e que constitui mesmo o vértice de decisão donde tudo parte e aonde tudo regressa na espiral da melhoria contínua.

No entanto e nesta secção, queremos introduzir uma perspetiva da liderança educacional que é mais integrativa do conceito e que deriva da teoria organizacional: a perspetiva da *liderança distribuída* que, em nosso entender, não conflita mas antes expande a noção de liderança funcional atribuída a um órgão específico na estrutura organizacional.

Há uma ideia interessante contida numa frase que costumava ouvir, há alguns anos e a colegas mais novos, e que se referia ao professor como “ator e autor”. É uma ideia que partilho porque ela descreve o professor, no seu contexto de ação, de forma clara e muito adequada. O professor não só age, de forma contínua e intencional – fala, escuta, escreve, gesticula, move-se e gere silêncios – num espaço de acontecimento que é a aula em si, como também toda essa complexa ação é por si conjecturada em antecedência (Bandura, Social cognitive theory, 1989), quando planeia a ação, ou decidida no momento em que a reação a um estímulo não previsto o justifica. Isto é, o professor é um criador da sua ação na medida em que não é possível criar roteiros de ação, como o são uma peça de teatro ou o guião de um filme, que se adequem a uma realidade tão dinâmica e contingente como o da aula; a menos que, optando por um tal seguidismo, o professor centre a ação em si próprio esquecendo os seus alunos e o rico manancial pedagógico gerado pelas interações entre ele e os seus alunos e estes entre si. Mas se este último cenário não é compatível com as atuais orientações políticas e pedagógicas para o ensino em geral, que prescrevem a centragem no processo ensino-aprendizagem e, daí, no aluno e na sua individualidade e diferenciabilidade, não deixa de ser um cenário corrente. Podemos interpretar e explicar esta resistência à mudança de visão, de muitas óticas diferentes e em atribuição de causalidade igualmente diferenciada. Haverá, porventura, fenómenos de natureza geracional que se prendem com paradigmas formativos hoje ultrapassados. Ou razões fundadas em perfis personalísticos e comportamentais desadequados para a função. Ou muitas outras razões.

Por vezes, como no decurso na nossa investigação, os professores relatam ter comportamentos contextualmente diferenciados que oscilam entre um estilo mais estrito e fechado e uma maior flexibilidade, em função das reações dos próprios alunos e como modo de gerir o ambiente de aprendizagem. Embora não o refiram explicitamente, talvez por inconsciência relativamente aos estilos comportamentais envolvidos, essas reações adaptativas integram o reportório dos desempenhos que tornam o processo ensino-aprendizagem gerível na sua relativa imprevisibilidade e contingencialidade como vimos na secção anterior.

O que queremos adiantar com estes exemplos e referências, bem como a mais detalhada descrição anterior da complexidade do processo relacional envolvido, é o facto de que esta “autoria” da ação se refere à assunção dum papel determinado no decurso do específico processo da produção educativa: o processo de ensino-aprendizagem.

O nosso enquadramento deste processo, como a prestação dum serviço do qual resulta um produto, que é a transformação do estado do próprio “cliente” que é também por ele *coproduzido*, implica a ideia de que professor e aluno são coagentes e que essa cooperação se constitui como o modo exclusivo do processo produtivo no processo de ensino aprendizagem. Nesta ótica, ensinar não é tanto, ou apenas, transmitir saberes, conhecimentos ou saberes de ação mas, antes, a forma como se facilita ou proporciona, ao outro, a aquisição desses saberes. E

é na medida em que esta aquisição supõe um conjunto de condições prévias, de disponibilidade, de interesse, de atenção, de capacidades, aptidões, competências, de saberes prévios, etc. da parte do aprendente que, mais do que um enunciador, o professor é um gestor dum processo que articula um vasto conjunto de fatores de produção num ambiente tornado de grande complexidade pelo somatório das complexidades já envolvidas na particularidade dos casos.

A esta gestão do processo podemos associar a ideia de liderança enquanto “capacidade de influenciar um grupo de indivíduos” (Neves, O processo de liderança, 2001c, p. 377) e situar o professor, docente, na perspetiva da *liderança distribuída* de Spillane, Halverson, & Diamond (2004), sublinhando um aspeto menos valorizado, senão ignorado do papel docente, na escola enquanto organização.

A investigação sobre liderança é vasta e antiga podendo ser classificada de acordo com diferentes períodos que correspondem a avanços epistemológicos quanto à apreensão e compreensão do conceito. A classificação de Chemers (2000) propõe-nos uma divisão em quatro períodos: 1) o período inicial, correspondente à investigação centrada na compreensão dos traços pessoais dos agentes identificados como líderes numa perspetiva biográfica; 2) o desenvolvimento de modelos contingenciais, iniciados com F. Fiedler na década de 60, com ênfase na importância dos fatores contextuais sobre os traços e comportamentos individuais (Neves, O processo de liderança, 2001c, p. 384); 3) o desenvolvimento das teorias cognitivas entre 1975 e 1985; e 4) o período, a partir de 1985, em que se desenvolveram os modelos centrados nas teorias transformacionais e nas diferenças culturais. Nos últimos anos temos assistido ao desenvolvimento duma orientação integracionista e mais holística, em que podemos inserir a integração funcional proposta por (Chemers, 2000) e a teoria da liderança distribuída ou partilhada de Spillane, Halverson, & Diamond (2004).

De certo modo e em nosso entender, são as teorias contingenciais que, recorrendo ao contexto e às relações estabelecidas entre líderes e seguidores, melhor explicam e permitem a construção de modelos interpretativos para a realidade escolar, como é o caso da teoria da liderança partilhada. Pretender abordar a liderança, em ambiente escolar, a partir de perspetivas estruturais em que o valor da posição hierárquica é sobrestimado é ignorar a independência, independentemente da configuração normativa ou formal da escola enquanto organização, que os atores decisivos do processo educativo, os professores, efetivamente têm.

De facto, a investigação em torno da liderança educativa tem incidido mais sobre os papéis específicos da gestão ou direção das escolas do que sobre a liderança enquanto processo que é, na realidade, repartido. Numa revisão da literatura sobre as várias funções que são importantes para a liderança educativa Spillane, Halverson, & Diamond (2004) apresentam, em síntese, as seguintes:

-
- “• constructing and selling an instructional vision;
 - developing and managing a school culture conducive to conversations about the core technology of instruction by building norms of trust, collaboration, and academic press among staff;
 - procuring and distributing resources, including materials, time, support, and compensation;
 - supporting teacher growth and development, both individually and collectively;
 - providing both summative and formative monitoring of instruction and innovation; and
 - establishing a school climate in which disciplinary issues do not dominate instructional issues.” (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004, p. 13)

No mesmo sentido concluem Gilley, McMillam, & Gilley (2009) considerando que comportamentos específicos dos líderes como a capacidade para motivar, comunicar e construir equipas, são preditores do sucesso na implementação da mudança organizacional.

Se, como vimos a atendendo à tipologia oferecida por (Mintzberg, 2010), as escolas se concebem como estruturas simples mas, na prática, funcionam como configurações estruturais entre a burocracia profissional e a adhocracia, é natural que a distribuição da liderança se opere em atendimento dos diferentes níveis hierárquicos de coordenação e decisão, sobretudo nas escolas secundárias onde a departamentalização por áreas disciplinares é hoje comum e corrente. Mesmo decorrendo de artefactos normativos que, impondo este tipo de estrutura e fixando regras de procedimento e comportamento, condicionam o sentido e âmbito das decisões, as lideranças têm um espaço de afirmação e confirmação que, em grande medida, apenas variam de acordo com a capacidade, deliberativa e liderante, dos seus agentes.

Se atendermos às funções da liderança elencadas na síntese apresentada por (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004), somos levados à conclusão de que todas elas podem ser distribuídas, por regulação ou apropriação, pelos diferentes níveis da hierarquia orgânica presentes num centro educativo. Aliás, esta distribuição, esta partilhabilidade, é hoje um dos traços de atualização e mudança reclamado por alguma investigação mais recente que apresentam a liderança partilhada como alternativa aos modelos hierárquicos tradicionais (Riveros-Barrera, 2012), (Bolívar, 2010) e (Bolívar, 2011)).

Mas se a finalidade essencial do processo educativo é produzir aprendizagens dos saberes estabelecidos pelo currículo como úteis e necessários aos indivíduos e às sociedades, qualificando cada um e cada uma para uma integração plena no seu mundo, temos que reconhecer como de grande alcance a definição de liderança educativa de Richard Elmore, citado por Bolívar (2011): “a liderança consiste essencialmente em criar, alimentar e desenvolver a capacidade dos docentes e estudantes para que se envolvam numa boa aprendizagem”. Mas nós, os práticos, sabemos bem que esta função só é concretizável em conjunção com a última das funções elencadas por Spillane, Halverson, & Diamond (2004), ou

seja, se a liderança assumir a função de “estabelecer um clima de escola no qual as questões disciplinares não se sobreponham às questões instrucionais”. E é aqui que reside, para nós, a questão fulcral da liderança educativa. Tomando por exemplo o caso português, em que os alunos do secundário têm uma carga horária de cerca de 27 horas semanais a que corresponderão menos de 10% desse tempo em espaço de pausa fora de aula, temos que concluir que o controlo comportamental é, quase exclusivamente, exercido no contacto direto dos alunos com os seus professores. Assim sendo, independentemente de todas as ações desenvolvidas pelas lideranças formais e hierárquicas, a construção dum clima que favoreça as aprendizagens depende da capacidade liderante dos professores na ação instrucional o que, sendo um argumento substantivo em apoio da teoria da liderança partilhada, é também um argumento que nos conduz à relativização do impacto das lideranças formais de facto e das teorias que remetem para um reforço da responsabilização dos diretores enquanto líderes.

Esta perspetiva, que se insere na corrente da liderança partilhada, pode levar-nos a questionar quer os programas de formação formal dos professores quer as competências que se lhes atribuem como necessárias para a sua prestação de um serviço educativo de “qualidade”. Em nosso entender, e como defenderemos e evidenciaremos nesta tese, às competências que definimos como técnicas teremos que associar as que se prendem com os aspetos relacionais e de liderança dos professores para com os seus alunos, no contexto da sala de aula.

Neste sentido, afastamo-nos da teoria que defendendo a necessidade de promover a liderança pedagógica ou instrucional para a melhoria dos resultados educativos a propõem ao nível do topo diretivo como em Bolívar (2010). O conceito de liderança implica uma relação direta entre o líder e os seguidores, relação que não existe, necessariamente, entre os detentores das posições de liderança hierárquica e os alunos duma escola; podemos mesmo dizer que a distância entre uns e outros varia de acordo com o nível dessa posição o que equivale a dizer que são, precisamente os diretores os líderes mais afastados dos alunos. Por isso, para nós, a liderança pedagógica ou instrucional só faz sentido e pode ser eficaz na medida da sua imediata proximidade dentro do processo de ensino- aprendizagem e, por isso, atribuída ao professor em ato instrucional. Ou seja, é aceitável a atribuição de responsabilidades de liderança pedagógica no nível hierárquico apenas e se, essa liderança, for manifesta na promoção e desenvolvimento da liderança instrucional *in situ*.

Dentro do campo das teorias contingenciais queremos destacar o modelo de House, (1971) e (1996), ou House & Mitchell como é referido por Neves (2001c), por nos parecer muito adequado à nossa perspetiva do professor como líder na ação instrucional.

A “path-goal theory” parte de dois pressupostos básicos radicados nas teorias motivacionais das expectativas:

1) “Leader behavior is acceptable and satisfying to subordinates to the extent that the subordinates see such behavior as either an immediate source of satisfaction or instrumental to future satisfaction;

2) Leader behavior is motivational, i.e., increases effort, to the extent that (1) such behavior makes satisfaction of subordinate's needs contingent on effective performance and (2) such behavior complements the environment of subordinates by providing coaching, guidance, support and rewards necessary for effective performance.” (House, 1996)

A transposição destes pressupostos para a esfera do processo ensino-aprendizagem parece-nos uma questão muito óbvia e direta quando aceitamos que ao professor, enquanto líder desse processo, compete a criação das condições para que os alunos, seguidores do líder, possam envolver-se e empenhar-se nas tarefas de aula adquirindo as aprendizagens previstas no seu currículo. Ou seja, ao professor é atribuída a missão de contribuir para a construção dum ambiente de aprendizagem adequado e essa contribuição só é possível através dum processo de liderança que envolva comportamentos capazes de 1) gerarem satisfação imediata e expectativas de satisfação futura e 2) sejam motivadores para um desempenho eficaz fornecendo as orientações, o apoio e as recompensas necessárias.

O modelo é, normalmente, apresentado na literatura com uma sinopse gráfica como a que apresentamos na Figura 20.

Os comportamentos do líder constituem as variáveis independentes e são descritos como:

“Directive path-goal clarifying leader behavior is behavior directed toward providing psychological structure for subordinates: letting subordinates know what they are expected to do, scheduling and coordinating work, giving specific guidance, and clarifying policies, rules, and procedures.

Supportive leader behavior is behavior directed toward the satisfaction of subordinates needs and preferences, such as displaying concern for subordinates' welfare and creating a friendly and psychologically supportive work environment.

Participative leader behavior is behavior directed toward encouragement of subordinate influence on decision making and work unit operations: consulting with subordinates and taking their opinions and suggestions into account when making decisions.

Achievement oriented behavior is behavior directed toward encouraging performance excellence: setting challenging goals, seeking improvement, emphasizing excellence in performance, and showing confidence that subordinates will attain high standards of performance.” (House, 1996)

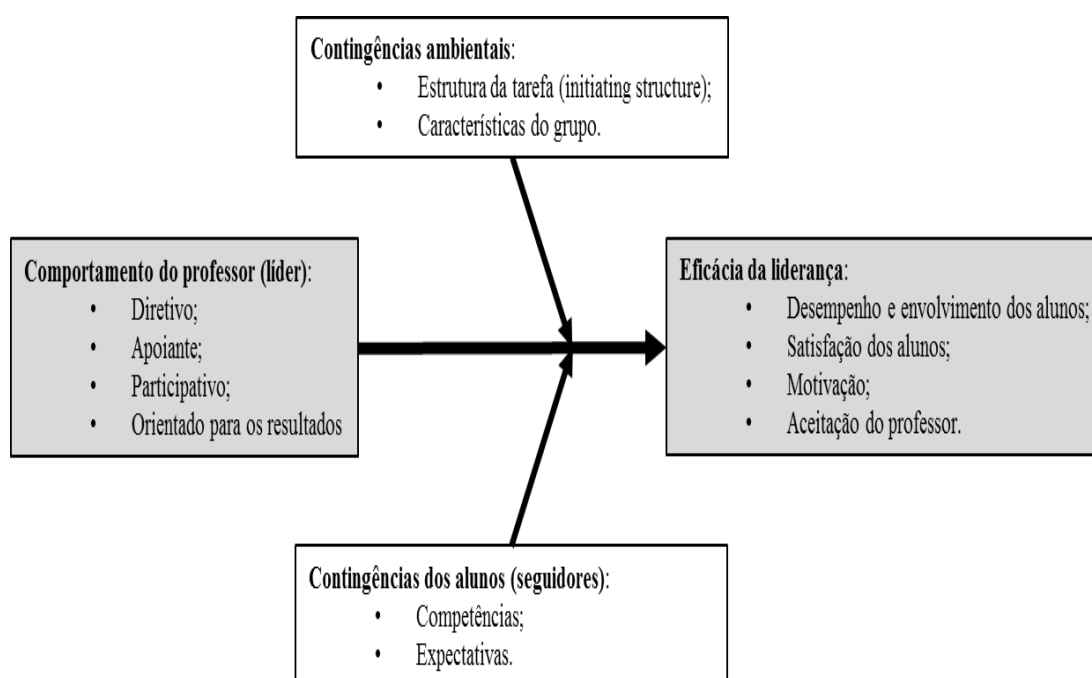


Figura 20 - Modelo de House ou House & Mitchell

Não sendo uma tipologia de estilos de liderança, mas de comportamentos, as categorias funcionam como um *continuum* de estilos a que o líder pode recorrer para, de forma flexível, adaptar os seus comportamentos aos contextos e às necessidades dos seguidores.

Do ponto de vista educacional esta flexibilidade é da maior importância e ajuda a esclarecer as situações em que o professor necessita de adaptar o seu comportamento em função do feedback comportamental dos seus alunos: alunos desatentos e com comportamentos desadequados a um ambiente de aprendizagem não podem justificar comportamentos do professor orientados para os resultados, ou participativos ou apoiantes mas, antes, um comportamento diretivo que esclareça os objetivos e regras de base para a realização das tarefas com que se constroem as aprendizagens.

As variáveis dependentes são os resultados esperados da ação liderante que, neste caso, ilustramos com a aplicação aos alunos: o grau do seu desempenho e envolvimento nas tarefas, a satisfação alcançada, a sua motivação e a sua aceitação do professor.

O modelo implica, ainda, a consideração de duas variáveis moderadoras, de natureza contextual ou ambiental em duas vertentes: A) uma vertente contextual genérica, que aqui ilustramos com duas variáveis, que pode incluir: 1) a estrutura e complexidade das tarefas (aulas expositivas apoiadas por meios audiovisuais são preferíveis às aulas expositivas orais porque requerem

mecanismos de percepção mais simples) e 2) as características do grupo de alunos e as dinâmicas relacionais desenvolvidas (alunos orientados para a tarefa são diferentes de alunos desmotivados e com problemas disciplinares); B) uma vertente contextual referente às características individuais dos alunos em que podemos incluir as suas competências atuais face às aprendizagens em curso e as suas expectativas face aos resultados a obter com o seu empenho.

A grande afinidade deste modelo com a liderança instrucional e a sua capacidade preditiva e explicativa sustentada pela comprovação empírica, justificaria a sua aplicação no campo educativo mas não detetámos na literatura nenhum exemplo dessa aplicação.

Quando identificamos a afinidade do modelo com o contexto instrucional referimo-nos: 1) à circunstância da relação ensino-aprendizagem ser hoje fortemente caracterizada pela relação diádica professor-aluno, com secundarização da relação professor-grupo que se assume como uma variável mais contextual ou ambiental; e, 2) ao facto da teoria se apresentar fundada na relação diádica líder-seguidor o que, sendo considerada como uma fraqueza conceptual e teórica (Yukl, 1999), encontra neste campo uma clara aplicação.

Capítulo 3 – A eficácia em educação e a profissão dos professores

3

Resumo: Poucos assuntos têm a relevância e estão tão presentes, no discurso político e nas preocupações de governos e organizações internacionais, como o da eficácia educacional, desde que o seu impacto passou a ser reconhecido na criação da riqueza das nações e o seu peso orçamental se tornou preocupante face à crise económica internacional e às dívidas públicas que impõem cortes nos orçamentos dos estados. Neste capítulo são revistas as principais teorias sobre os temas da *eficácia da escola* e da *eficácia dos professores* para integrarmos a nossa teoria da autoavaliação como instrumento da melhoria dessa eficácia, ao agir sobre os fatores referidos à instrução. Para melhor clarificar os fatores identificados nessa eficácia instrucional, abordamos o tema da cultura profissional dos professores, sintetizando um modelo que a integra com a cultura da escola e o conhecimento profissional que é mobilizado na ação instrucional. São ainda abordadas algumas teorias da profissão e da carreira dos professores para tentar esclarecer os aspetos diacrónicos da disponibilidade profissional.

Palavras-chave: eficácia da escola; eficácia do professor; cultura profissional; conhecimento profissional; profissão e carreira dos professores

Resumen: Pocos asuntos tienen la relevancia y están tan presentes, en el discurso político e en las preocupaciones de gobiernos y organizaciones internacionales, como lo de la eficacia educacional, desde que su impacto pasó a ser reconocido en la creación de la riqueza de las naciones e su peso presupuestario se ha tornado preocupante de cara a la crisis económica internacional y a las deudas publicas que imponen recortes en los presupuestos de los estados.

En este capítulo son revisadas las principales teorías sobre los temas de la *eficacia de la escuela* y de la *eficacia docente* para la integración de nuestra teoría de la autoevaluación como un instrumento de mejora de esa eficacia, al actuar sobre los factores que se refieren a la instrucción.

Para mejor clarificar los factores identificados en esa eficacia instrucional, abordamos el tema de la cultura profesional de los profesores, sintetizando un modelo que la integra con la cultura de escuela y el conocimiento profesional que es movilizado en la acción instructiva. Son aun abordadas algunas teorías de la profesión y de la carrera docente para intentar esclarecer los aspectos diacrónicos de la disponibilidad profesional.

Palabras clave: eficacia de la escuela; eficacia docente; cultura profesional; conocimiento profesional; profesión y carrera de los profesores

Abstract: Few matters are so relevant and present, in political discourse and in governments and international organizations concerns, as educational effectiveness, since its impact has been recognized in wealth creation and its budgetary weight is

becoming a concerning issue in the face of the economic crisis and public debts that impose cuts in the states budgets .

In this chapter, main theories on *school effectiveness* and *teacher effectiveness* are revised to integrate our own self-assessment theory as a tool for effectiveness improvement taking action on instructional related factors.

To further clarify the identified factors in that instructional effectiveness, teachers' professional culture is approached and a summary model is outlined integrating it with school culture and the professional knowledge mobilized in teaching. Some profession and career theories are also approached trying to clarify those diachronic features of professional availability.

Keywords: school effectiveness; teacher effectiveness; professional culture; professional knowledge; teacher profession and career

1. Introdução

Nos últimos trinta anos, por iniciativa das organizações internacionais, dos estados e das universidades, o investimento em investigação em torno das questões da eficácia e da melhoria da educação tem sido enorme. As ciências da educação, por via desse investimento, viram alargadas as suas fronteiras disciplinares tendo-se, rapidamente, passado dos campos propriamente da pedagogia, da didática e do currículo, para áreas multidisciplinares do âmbito da sociologia, sobretudo da sociologia das organizações, e mesmo da economia.

Em torno da questão “como podem os sistemas de ensino ser mais eficazes?”, salientaram-se dois campos de investigação e teoria:

- O movimento da escola eficaz (*school effectiveness movement*) cujo objetivo principal era o de ligar a teoria e a investigação empírica à eficácia e à melhoria educacional tentando identificar os factores de eficácia a partir dos quais seria possível introduzir, no âmbito das escolas, as alterações susceptíveis de provocar a melhoria (Creemers & Reezigt, 2005);
- O movimento da melhoria da escola (*school improvement*) mais centrado nas condições e no planeamento das mudanças que podem favorecer os resultados da aprendizagem bem como a capacidade das escolas gerirem essa mudança (Creemers B. P., 2002).

Em 1995, na sessão de abertura do International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Bert Creemers propõe a integração das duas tradições (Wikeley & Murillo, 2005); o que, de certo modo, inaugura o que é hoje o movimento da melhoria eficaz da escola (*effective school improvement*) e que está na base do desenvolvimento de alguns projetos e estudos empíricos a partir dos quais se abriram e adotaram novas e importantes perspetivas.

Um destes projetos, o ESIP (Effective School Improvement Project) que obteve o apoio da União Europeia, teve como base conceptual a contribuição de quatro orientações teóricas distintas; a teoria do currículo; as teorias da microeconomia e da escolha pública (*public choice*); a teoria, cibernética, da aprendizagem organizacional; e as teorias, comportamentais, da autorregulação e da auto-organização (Scheerens & Demeuse, 2005).

Grande parte deste avanço, que é teórico mas também metodológico, deve-se à necessidade de responder a um conjunto vasto de críticas ao reducionismo metodológico, contextual, histórico e moral relativamente à teoria desenvolvida nas décadas de 80 e 90 (Wrigley, 2004).

2. A investigação sobre a eficácia da escola

A investigação sobre a *eficácia da escola* foi de certo modo liderada pelos estudos desenvolvidos nos EUA desde os anos 60, do séc. XX, num percurso em que, de acordo com Ellett & Teddlie (2003), podemos identificar quatro diferentes fases:

1 – Um período inicial até ao início da década de 70 caracterizado por uma orientação centrada no modelo *input-output* em que ressaltaria a conclusão de que os resultados escolares estavam mais fortemente associados com a situação familiar dos alunos do que com as variáveis inerentes aos recursos das escolas;

2 – Um segundo período, desenvolvido na década de 70, em que os estudos, já centrados sobre o problema da *eficácia*, incluíram uma larga variedade de variáveis de processo e examinaram um maior número de resultados da escolaridade; nesta fase são incluídos fatores de processo numa abordagem multinível – nível escola e nível sala de aula – e os resultados não só académicos, mas também de nível atitudinal e comportamental. A investigação nesta fase permitiu conclusões importantes como a relação do sucesso dos alunos com as características dos professores, a qualidade da sua formação, a sua avaliação pelos diretores e as suas expectativas relativamente aos estudantes;

3 – No terceiro período, até meados dos anos 80, a preocupação com a *equidade* dominou os estudos desenvolvidos, sobretudo em escolas inseridas em zonas de maior pobreza, em que se salientaram cinco fatores determinantes da eficácia da escola: a liderança educacional dos diretores; um mais alargado enfoque na instrução; um clima de aprendizagem seguro e disciplinado; a existência de expectativas elevadas para o sucesso de todos os estudantes e o recurso aos resultados dos testes sumativos para a avaliação do sucesso da escola; esta corrente, por ter centrado as suas conclusões em resultados obtidos em contextos muito particularizados, seria alvo dum criticismo que levou à orientação desenvolvida no período que se estende até ao início do séc. XXI;

4 – Neste último período são sobretudo incluídos os fatores de contexto até aí ignorados ou pouco considerados; o recurso a metodologias mais sofisticadas permitiu a exploração de fatores de *eficácia* comuns a escolas pertencentes a contextos diferenciados; estas variáveis de contexto incluíam o estatuto socioeconómico dos alunos (baixo, médio, alto), o nível de ensino e o tipo de comunidade (rural, suburbana, urbana)

Embora a investigação em torno deste tema tenha perdido algum ímpeto em favor de outras áreas, sobretudo em torno do tema da melhoria por exemplo, algumas das conclusões produzidas continuam a fornecer uma importante base de reflexão e de ponto de partida para a

conceção de estratégias de intervenção para a gestão da escola como organização e para a gestão da qualidade educativa.

Numa ampla revisão e meta-análise sobre o tema, Sammons, Hillman, & Mortimore (1995) elencam um conjunto de conclusões que apontam para algumas das dificuldades e fraquezas da investigação sobre a eficácia da escola e que se prendem com a dificuldade em definir o conceito, em escolher o tipo de medida mais adequado, em estimar a sua dimensão e os seus efeitos e em justificar a transferibilidade da teoria dada a diversidade contextual.

De qualquer modo, os resultados desta linha de investigação estiveram e estão na base do recurso a algumas das suas conclusões para orientar e estruturar os critérios da avaliação externa das escolas em muitos países mas, também, como dimensões nos processos de melhoria quer estes estejam, ou não, articulados em sistemas de gestão da qualidade. Alguns desses resultados são sintetizados na referida revisão de Sammons, Hillman, & Mortimore (1995) que os apresentam como “fatores chave de eficácia da escola”, que mostramos na Tabela 13 e que ilustram esse conjunto de conclusões.

Tabela 13 – Onze fatores da eficácia das escolas (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995)

1 – Professional Leadership	Firm and purposeful A participative approach The leading professional
2 – Shared vision and goals	Unity of purpose Consistency of practice Collegiality and collaboration
3 – A learning environment	An orderly atmosphere An attractive working environment
4 – Concentration on teaching and learning	Maximization of learning time Academic emphasis Focus on achievement
5 – Purposeful teaching	Efficient organization Clarity of purpose Structured lessons Adaptive practice
6 – High expectations	High expectations all round Communicating expectations Providing intellectual challenge
7 – Positive reinforcement	Clear and fair discipline Feedback
8 – Monitoring progress	Monitoring pupil performance Evaluating school performance
9 – Pupils rights and responsibilities	Raising pupil self-esteem Positions of responsibility Control of work
10 – Home-school partnership	Parental involvement in their children’s learning
11 – A learning organisation	School-based staff development

Como podemos ver do elenco, apenas um fator se pode considerar como de contexto – o que se refere a envolvimento parental na vida escolar dos alunos – todos os outros se referindo a fatores intraorganizacionais.

Um modelo que é particularmente interessante, dada a proximidade cultural, é o desenvolvido por Murillo, et al. (2007) que reproduzimos na Figura 21, e que resulta do trabalho investigativo promovido pelo “Convenio Andrés Bello”, a *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar* (IIEE) que segundo estes Autores é uma “...investigación internacional que parte de un sólido marco teórico elaborado a partir de una profunda revisión de los estudios, iberoamericanos como de otras regiones, sobre eficacia escolar”.

O modelo que é sustentado por investigação empírica cujos resultados “... son coherentes con la investigación internacional, pero aportan características diferenciales propias de la educación ibero-americana”, insere-se na linha dos estudos que procuram perspetivas sistémicas e abrangentes, apresentando o cruzamento entre as dimensões de contexto e as de processo o que sublinha o carácter dinâmico e contingencial da eficácia focada nos resultados e na melhoria.

“La eficacia escolar no es la suma de elementos aislados. Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permite que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje.” (Murillo, et al., 2007, p. 281)

Embora a importância dos fatores de contexto seja do maior interesse para a compreensão do fenómeno educativo, sobretudo para a compreensão da eficácia das escolas, continue a ser objeto de continuados esforços investigativos e deva ser levada mais seriamente, de forma a poder contribuir para a melhoria dessa mesma eficácia (Thrupp & Lupton, 2006), o facto é que do ponto de vista da gestão das escolas, em concreto, esses fatores escapam ao controlo e à capacidade de intervenção da organização no sentido do seu controlo ou transformação, pelo menos no caso da escola pública cujas portas se devem abrir à generalidade dos cidadãos. Mas esse facto não deve ser escamoteado nem aligeirado pelas instâncias que sobre a escola se pronunciam avaliativamente, sobretudo pelas entidades de avaliação externa e inspetiva quando imbuídas do simplismo teórico da *new public management*, e do racionalismo burocrático em geral, na consideração de que a capacidade para alcançar resultados desejados depende da capacidade das organizações (Thrupp & Lupton, 2006). De facto, o que alguma investigação demonstra é que o desempenho dos alunos e os seus resultados, objetivo central da questão da eficácia educativa, está mais dependente da eficácia dos processos desenrolados na sala de aula e, por isso, os fatores gerais atribuíveis à escola enquanto organização, apenas se podem considerar enquanto favorecedores e promotores dos primeiros (Campbell R. J., Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2003).

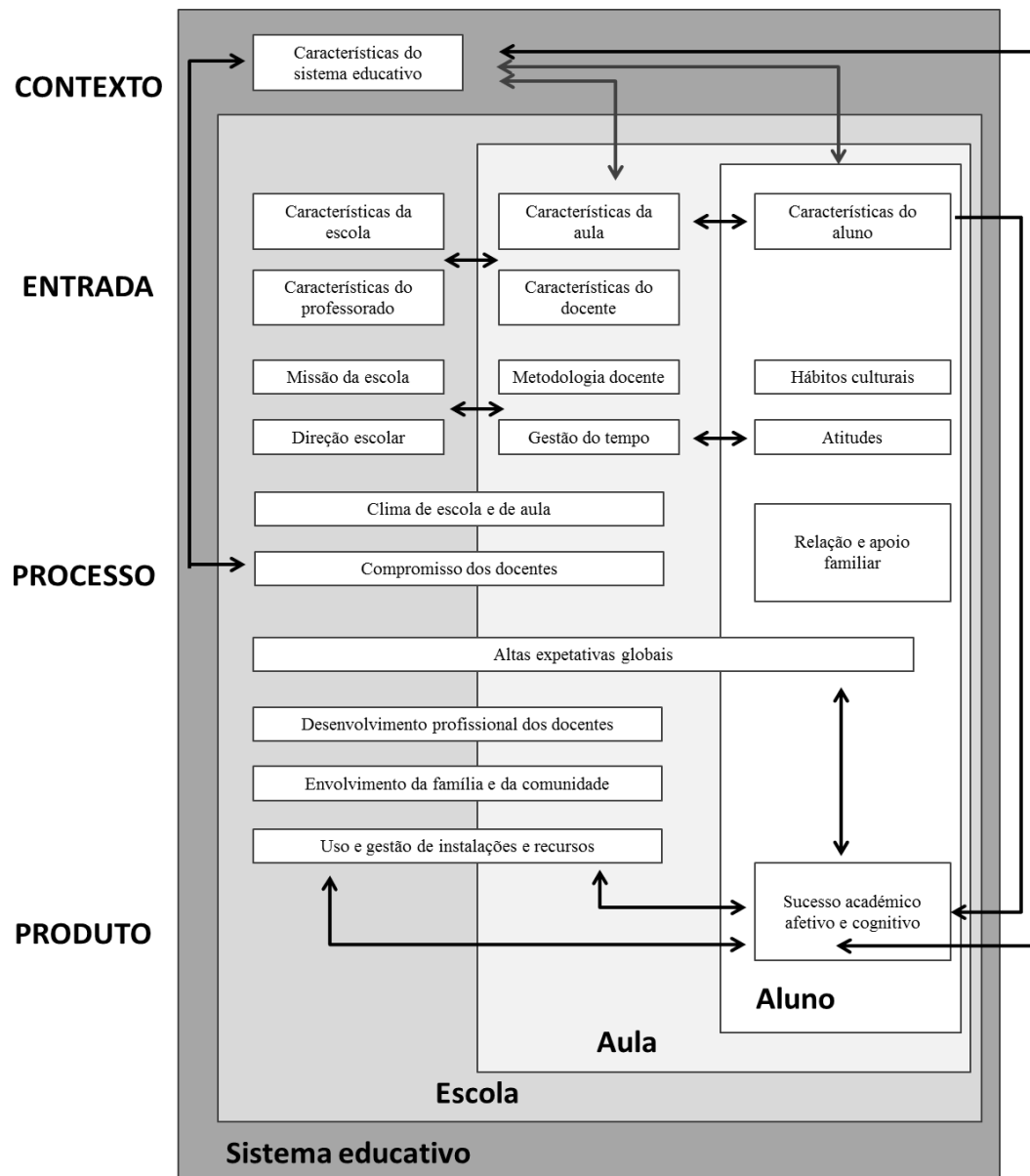


Figura 21 - Modelo ibero-americano da eficácia escolar (Murillo, et al., 2007)

Embora elusivos, os fatores de contexto, bem como a localização, a dimensão, os recursos e a qualidade dos recursos humanos (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995), contribuem para a singularidade e especificidade de cada escola e, por isso, para a dificuldade de se estabelecerem relações de causa-efeito comparativas.

No âmbito da nossa tese interessam-nos, no entanto, os fatores que podem ser controlados pela escola e sobre os quais possa intervir no sentido da introdução das melhorias que possam traduzir-se em resultados compatíveis com níveis de qualidade previamente definidos.

Nesse sentido, aceitando a síntese proposta por Sammons, Hillman, & Mortimore (1995) podemos identificar no conjunto dos fatores elencados três dimensões: 1) uma dimensão, propriamente, organizacional que envolve todos os elementos da organização e que podem estar dependentes da ação liderante; 2) uma dimensão que é expressa por variáveis mais diretamente ligadas ao processo produtivo de ensino-aprendizagem, que envolve os professores e os alunos e 3) uma dimensão, que designaríamos como de contexto de proximidade e que se refere ao envolvimento parental. As dimensões relativas à organização e ao processo ensino-aprendizagem intersectam-se, de certa forma e como veremos noutros capítulos desta revisão da literatura, dando ao problema um contorno de complexidade que deve ser levado em conta.

A relevância do processo de ensino-aprendizagem para a eficácia da escola, como um todo, é bem expressa pelo facto de a ele se referirem sete dos onze fatores da síntese (3,4,5,6,7,8 e 9).

Esta relevância do papel dos professores, e do processo de ensino-aprendizagem, deu origem a uma linha de investigação que tendo precedido a da eficácia da escola se veria nela submergida mas, também, para dela emergir com um ímpeto renovado.

3. A investigação sobre a eficácia dos professores

3.1 Os modelos da eficácia instrucional

Como referem Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson (2003), a investigação sobre as características dos professores eficazes tem uma longa história na qual identificam os seguintes períodos e modelos desenvolvidos:

- 1 – Modelo preditores-produto (*presage-product*) (1930-1940) – no qual foram identificadas as características psicológicas (incluindo a personalidade, as atitudes e a experiência) dos professores e investigada o seu efeito na aprendizagem;
- 2 – Estudos experimentais (1940-1960) – em que são investigados os efeitos de diferentes estilos de ensino sobre a aprendizagem;
- 3 – Modelo do processo-produto (1960-1980) – estudos focados nos fatores que influenciam o progresso e o sucesso dos alunos e que estão relacionados com os comportamentos dos professores em sala de aula tais como as interações instrucionais e o ritmo da instrução;
- 4 – Modelo dos conhecimentos e crenças (1990 até ao presente (2003)) – no qual o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico e as crenças tal como a autoeficácia ou as expetativas são investigadas para explorar as relações entre estes fatores

e o sucesso e progresso dos alunos.

Com a limitação que todas as sinopses sempre apresentam, estas diferentes etapas investigativas sobre a eficácia dos professores trouxeram à teoria e à prática educativa um conjunto de dados e conclusões que têm informado o desenvolvimento profissional e a formação dos professores, mas também os sistemas de avaliação dos professores que integram, normalmente, um conjunto de domínios que refletem três diferentes ângulos (Goe & Little, 2008): 1) os dados de *input*, que se referem às características (*background*) individuais onde se incluem as crenças, expectativas, experiência, os conhecimentos pedagógicos e de conteúdo, a certificação profissional e o nível académico; 2) os dados de *processo*, relativos e mais focados na interação em sala de aula embora possam incluir as outras atividades desempenhadas pelos professores e 3), os dados relativos aos resultados (*outputs*) dos processos de aula em que se incluem o impacto no sucesso dos alunos, as suas classificações finais, o comportamento dos alunos, o seu envolvimento, atitudes e bem-estar socio-emocional.

De acordo com a sua revisão da literatura internacional e da normativa norte-americana sobre o tema Goe & Little (2008) propõem uma definição abrangente (*comprehensive*) que incorpora esses três aspetos da eficácia dos professores, constituída por cinco pontos:

- “1 - Effective teachers have high expectations for all students and help students learn, as measured by value-added or other test-based growth measures, or by alternative measures.
- 2 - Effective teachers contribute to positive academic, attitudinal, and social outcomes for students such as regular attendance, on-time promotion to the next grade, on time graduation, self-efficacy, and cooperative behavior.
- 3 - Effective teachers use diverse resources to plan and structure engaging learning opportunities; monitor student progress formatively, adapting instruction as needed; and evaluate learning using multiple sources of evidence.
- 4 - Effective teachers contribute to the development of classrooms and schools that value diversity and civic-mindedness.
- 5 - Effective teachers collaborate with other teachers, administrators, parents, and education professionals to ensure student success, particularly the success of students with special needs and those at high risk for failure.” (Goe & Little, 2008)

A motivação inicial da reflexão e da pesquisa sobre a eficácia dos professores continua, no entanto, como um campo de urgência e atualidade que se renovam quer com as novas descobertas, o desenvolvimento de técnicas de investigação que permitem a análise multinível e a própria pressão exercida sobre os sistemas educativos através dos mecanismos de prestação de contas por parte das escolas e dos professores individuais e que se tem transformado numa busca e tentativa de desenvolvimento de instrumentos de avaliação.

De certo modo, isso corresponde a dizer que continuam em abertos as respostas às perguntas tradicionais sobre o tema: o que são os professores eficazes? O que fazem os professores eficazes? Como se pode medir a eficácia dos professores?

São perguntas que envolvem uma crescente dificuldade para as suas respostas, que advém: 1) duma progressiva revelação da complexidade do fenómeno em estudo e da necessidade da sua abordagem multidisciplinar e 2), de problemas epistemológicos na delimitação do conceito de eficácia e, sobretudo, na dificuldade em estabelecer, consensualmente, um entendimento sobre o que deve ser considerado como resultado, ou resultados, da instrução ou do processo de ensino aprendizagem. São dificuldades que nos anunciam, quanto mais não seja como provisória, a dificuldade de abordar a questão sem a enquadrar em esquemas limitados por orientações concetuais e metodológicas claras e rigorosas.

Nesse sentido, a ótica que aqui desenvolveremos como literatura a rever pressupõe uma seleção prévia das abordagens sobre o tema, abordagens que permitam o seu esclarecimento no sentido de poderem constituir uma fundamentação para os nossos próprios pressupostos teóricos e metodológicos; desde logo pela nossa conceção do processo de ensino-aprendizagem como um processo coprodutivo do sistema de prestação de serviço educativo, tal como o desenvolvemos no Capítulo 1.

A literatura mais recente revela a existência duas tendências principais de investigação: a que como no caso de Goe & Little (2008), procura quadros concetuais abrangentes que possam enquadrar as principais atividades dos profissionais, ainda que sejam predominantemente centradas na componente instrucional; e uma segunda linha mais focada nos fatores que afetam, essencialmente, o encontro educativo na sala de aula, como no caso das abordagens de Stronge, Ward, & Grant (2011) ou de Creemers & Kyriakides (2006) que se baseiam em meta-revisões alargadas da literatura.

O modelo de Stronge, Ward, & Grant (2011) que apresentamos na Tabela 14 (pág. 123) sintetiza as principais dimensões consideradas no processo de ensino-aprendizagem e que têm um impacto positivo na qualidade das aprendizagens e nos resultados dos alunos; cada uma das dimensões e das suas componentes, que se “focam em aspetos fundamentais das qualificações ou responsabilidades profissionais dos professores”, devem ser tomadas não como categorias discretas e independentes, mutuamente exclusivas, mas antes como dimensões integradas e interdependentes. Como exemplificam os Autores a *clareza instrucional* é uma dimensão da *prestação da instrução (instructional delivery)* mas também pode ser vista como uma consequência do *ambiente de aprendizagem*.

A novidade aportada pelo modelo de Creemers & Kyriakides (2006), Tabela 15 (pág. 124), consiste na introdução de cinco dimensões para a medição dos fatores de eficácia considerados em cada nível de análise (sistema, escola e sala de aula):

- 1 – **Frequência** – que se refere à “quantidade” do fator de eficácia presente numa atividade, neste caso na sala de aula;

- 2 – **Foco** – as atividades podem focar-se em propósitos específicos ou gerais;
- 3 – **Continuidade** (*stage*) – é exetável que os fatores de eficácia se manifestem durante um longo período de tempo assegurando que produzem efeito, direta ou indiretamente, nas aprendizagens dos alunos;
- 4 – **Qualidade** – os fatores de eficácia estão presentes nas atividades, servem os objetivos e são consequentes e;
- 5 – **Diferenciação** – que se refere à forma como as atividades associadas a um fator são implementadas de acordo com as diferenças e as necessidades individuais dos alunos.

Ambos os modelos integram, ou pretendem integrar, sínteses da investigação sobre a eficácia dos professores e os práticos, como nós, não terão dificuldade em identificar como aplicáveis à ação instrucional, qualquer um dos fatores inventariados nos modelos e de avaliar a sua importância relativa e de interdependência para descrever o fenómeno educativo que se desenrola durante o período em que decorre o *encontro* ou episódio do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, do nosso ponto de vista e em ambos os casos, existe uma debilidade concetual no facto de, embora se reconhecendo a complexidade fenomenológica envolvida e a não linearidade causal, os modelos tenderem a expressar a ideia de que os fatores de eficácia se manifestam, pelo menos e principalmente, nos comportamentos dos professores.

Importa, por isso, enquadrar a potencial eficácia destes modelos num quadro moderado, por exemplo, pelo conceito da prestação do serviço educativo como coprodução, que tem como agentes os professores e os alunos, tal como o explanámos no Capítulo 1.

Esse pressuposto do processo de ensino-aprendizagem como **coprodução**, de professores e alunos, implica uma caracterização de papéis que tornem o processo acessível à observação e à inferência, introduzindo um pouco de luz na *caixa-negra* (López Yáñez, 2003) (Stronge, Ward, & Grant, 2011) que é o sistema complexo que se desenvolve no *encontro* da sala de aula.

Tabela 14 – Dimensões e variáveis da instrução eficaz de Stronge, Ward, & Grant (2011)

Prática instrucional eficaz	Prestação da instrução	Instrução diferenciada com recurso a estratégias de ensino variadas; Instrução focada na aprendizagem e na maximização do tempo de instrução e de aprendizagem; Clareza instrucional de objetivos, de orientação e de expressão; Gestão da complexidade das matérias explorando quer a memorização quer o pensamento crítico; Expetativas elevadas para os resultados dos alunos; Uso das tecnologias como recurso para o desenvolvimento do pensamento crítico e das capacidades cognitivas de ordem elevada

	Avaliação	Utilização da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) como um processo contínuo e um instrumento de monitorização das aprendizagens e de ajustamento da instrução baseado no feedback avaliativo
Gestão do ambiente de aprendizagem	Ambiente de aprendizagem	Manutenção dum ambiente de aprendizagem positivo e produtivo em que os alunos seguem rotinas e são responsáveis pela sua aprendizagem, em consequência da atenção do professor quer às necessidades académicas quer às necessidades sociais e pessoais dos alunos; gestão e organização da aula; expectativas comportamentais
	Qualidades pessoais	Capacidades afetivas com manutenção de relações positivas com alunos na prestação dos cuidados (<i>caring</i>) educativos, equidade e respeito, encorajamento para a responsabilidade; entusiasmo

Tabela 15 – Modelo dinâmico da eficácia instrucional de Creemers & Kyriakides (2006)

Frequência. Foco. Continuidade. Qualidade. Diferenciação	Orientação	O professor enuncia os objetivos para a lição, ou conjunto de lições, de modo a encorajar o envolvimento e a participação dos alunos nas tarefas e reconhecendo-lhes sentido.
	Estruturação	As lições são estruturadas de modo a facilitar quer a memorização quer a apreensão das matérias como conjuntos integrados de partes relacionadas
	Técnicas de questionamento	O professor eficaz usa o questionamento quer para a obtenção de respostas diretas (de produto) quer explicativas (de processo) e procuram envolver os alunos em discussões na aula
	Modelação instrucional (modeling)	O professor auxilia os alunos a desenvolver estratégias para a resolução de diferentes tipos de problemas favorecendo o desenvolvimento das suas aptidões para a organização da sua própria aprendizagem
	Aplicações	São utilizadas atividades e criadas oportunidades de aplicação das matérias ensinadas, que são monitorizadas e supervisionadas com o fornecimento de feedback corretivo aos alunos
	Contribuição do professor para a aula como ambiente de aprendizagem	O professor contribui na gestão de 5 fatores considerados: na relação professor-aluno, na relação entre alunos, na forma de tratamento dos alunos pelo professor, na competição entre alunos e na disciplina em aula
	Gestão do tempo	O tempo é gerido na maximização do tempo de envolvimento dos alunos nas tarefas de aula
	Avaliação	A avaliação é utilizada para a recolha de informação que permita ao professor avaliar quer as necessidades dos alunos quer a sua própria prática

É, por isso, pertinente o questionamento da relação direta que se pretenda estabelecer entre a qualidade da instrução e a aprendizagem ocorrida como se o aprendente fosse uma *tábua rasa* aberta, passivamente, à impressão do professor (Fenstermacher & Richardson, 2005) e essa aprendizagem apenas pudesse depender do esforço e capacidade deste.

A este propósito, Fenstermacher & Richardson (2005) propõem para a articulação entre o ensino e a aprendizagem um “mix” de quatro fatores: 1) a vontade e o esforço do aprendente; 2) uma envolvente social de apoio ao ensino e à aprendizagem; 3) a oportunidade para ensinar e para aprender e 4), uma boa instrução. Como salientam os autores, a instrução é apenas um dos fatores e, por isso, os resultados do processo apenas parcialmente podem dele depender, ou seja, a eficácia instrucional não depende exclusivamente da qualidade da instrução.

No entanto, a qualidade da instrução não deixa de ser uma componente principal do processo já que é inquestionável que sem boa instrução possa haver boa aprendizagem. Nesse sentido, os modelos apresentados proporcionam-nos quadros de referência de grande alcance e utilidade prática quer na formação quer na avaliação dos profissionais.

3.2 A avaliação da eficácia instrucional

Mas se do ponto de vista da formação profissional, quer inicial quer contínua, essa utilidade não é muito discutível, já o mesmo não consideramos para a questão da hetero-avaliação dos professores, área em que a investigação tem sido particularmente utilizada sobretudo para o desenvolvimento de sistemas e referenciais avaliativos em que é sempre invocada como fator de legitimação e adequação. Tal é o caso do “*International System for Teacher Observation and Feedback*” (ISTOF), um referencial construído por uma vasta parceria internacional em que estiveram envolvidos 20 países e que surgiu na sequência do “*International School Effectiveness Research Project*” (ISERP) e cujo maior propósito é o da construção dum sistema de avaliação da eficácia dos professores, com validade internacional, bem como constituir uma iniciativa precursora de futuros estudos internacionais sobre o tema (Teddle, Creemers, Kyriakides, Muijs, & Yu, *The International System for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs*, 2006).

Como podemos concluir da estrutura do ISTOF, que apresentamos na Tabela 16 a partir de Nikkanen & Valijarvi (2006), o sistema é composto por 11 componentes, ou dimensões, e 43 indicadores da eficácia dos professores, que podemos identificar como próximos dos modelos anteriormente apresentados no que diz respeito aos indicadores propriamente pertencentes ao domínio instrucional, aos quais se acrescentam outros (C9 e C10) que dizem respeito à capacidade e ao compromisso profissional.

Tabela 16 Indicadores do ISTOF segundo Nikkanen & Valijarvi, (2006)

C1 Assessment and Evaluation
C1a Assessment is aligned with goals and objectives
C1b A variety of assessments methods are used
C1c Teacher gives explicit, detailed and constructive feedback
C1d Assessment is carried out regularly
C2 Clarity of Instruction
C2a Clear explanation of purposes
C2b Teacher shows good communication skills
C2c Lessons are well –structured
C2d Teacher uses a variety of examples and illustrations
C3 Classroom climate
C3a All students are valued
C3b Teacher interacts with all students
C3c Teacher communicates high expectations
C3d Teacher initiates active interaction and participation
C4 Classroom management
C4a Clear rules are evident
C4b Learning time is maximized
C4c Students are involved in establishing classroom management procedures
C4d Misbehaviours and disruptions are effectively dealt with
C4e Time and classroom routines are effectively managed
C5 Differentiation and inclusion
C5a Teacher takes full account of students differences
C5b Teacher creates an environment in which all students are involved
C5c Planning takes students’ diverse needs into account
C6 Instructional skills
C6a Teacher is able to engage students
C6b Teacher incorporates technology and other teaching aids
C6c Teacher possesses good questioning skills
C6d Teacher uses various teaching methods and strategies
C6e Teacher uses modeling methods
C6f Goals and objectives of the lesson are clear and explicit
C7 Planning single lessons
C7a Planning is used effectively
C7b Resources and materials are well prepared
C7c Plans are appropriately sequenced and structured
C8 Long-term planning
C8a Long-term plans are adapted to specific situations
C8b Assessment is an integral part of long-term plans
C9 Teacher Knowledge
C9a Evidence of pedagogical knowledge
C9b Evidence of subject knowledge
C9c Teacher updates practice with new knowledge
C10 Teacher professionalism and reflectivity
C10a Teacher is interested in applying and developing innovations
C10b Teacher is a life-long learner
C10c Teacher collaborates with colleagues
C10d Teacher engages in self-evaluation and reflection
C11 Promoting active learning and developing metacognitive skills
C11a Teachers helps pupils develop problem-solving and metacognitive strategies
C11b Teacher fosters critical thinking in students
C11c Teacher focuses on higher order thinking
C11d Teacher gives students opportunities to be active learners
C11e Teacher connects material to students’ real world

A este tipo de instrumentos referenciais são normalmente atribuídas três funções principais (Ellett & Teddlie, 2003): 1) a fundamentação no desenho de padrões comportamentais normalizados (*standards*) na regulamentação profissional tornando transparente um referencial para a prestação de contas; 2) a da avaliação classificativa para efeito de gestão da carreira (progressão, promoção etc.) e 3) a de constituir um instrumento de orientação para o desenvolvimento profissional nas suas diferentes vertentes, incluindo a formação inicial e contínua, a autoavaliação, etc.

Há no entanto algumas objeções de base à utilização destes referenciais como instrumentos na avaliação externa, ou hetero-avaliação, dos professores que em muitos países os contestam.

Do nosso ponto de vista há uma objeção pertinente e que podemos fundamentar se atendermos aos fatores dinâmicos considerados por Creemers & Kyriakides (2006). A objeção é, da nossa parte, puramente metodológica e por duas ordens substantivas de razões: 1) a avaliação feita por um agente exterior a um processo só pode ser episódica e parcial, ficando a sua eficácia muito dependente quer da capacidade do avaliador para aceder a uma realidade complexa e dinâmica, quer da sua experiência pessoal no envolvimento em situações semelhantes; são questões conhecidas que se referem às dificuldades, limitações e condicionantes da nossa capacidade de perceção, na medida em que esta pode ser afetada por um conjunto de fatores que contaminam a objetividade percetiva (Neves, 2001a); 2) os referenciais não incluem instrumentos de medição que permitam a sua aplicação para além da sua utilização meramente orientativa, nem atendem à “diferencialidade” da eficácia “que se refere às diferenças na atividade, nas matérias e ou componentes das matérias, nos fatores de background dos alunos, nas suas características pessoais e diferenças no contexto cultural e organizacional” (Campbell R. J., Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2003).

No entanto, estes referenciais são do maior interesse para o tema que subjaz a esta Tese e que é o da autoavaliação dos professores como instrumento de guia para a ação e para a melhoria, na perspetiva da gestão da qualidade, já que permite aos profissionais um instrumento de orientação que lhes permite apontar ao essencial na sua complexa ação em contexto e transformar a sua experiência quotidiana num constante processo de recolha de informação e de reflexão previamente categorizadas, que pode ser sistematizado e operacionalizado em processo de produção de conhecimento.

É, por enquanto, escasso o interesse demonstrado, no âmbito da investigação sobre a eficácia dos professores, pelo papel instrumental da autoavaliação embora a abundante literatura no domínio da teoria social cognitiva de, Albert Bandura, forneça um escopo teórico sólido para o efeito e, as poucas referências que encontrámos sobre o tema são nela fundadas.

É o caso da proposta de Ross & Bruce (2007) que considera a autoavaliação do professor com uma técnica poderosa para a auto melhoria, para o desenvolvimento profissional e como via para os pares e agentes de mudança poderem influenciar a prática dos professores. O modelo, na sua versão mais desenvolvida, é o que apresentamos na Figura 22.

Na medida em que dedicamos um capítulo a estas teorias sobre a autorregulação dispensaremos, por agora, a descrição dos seus conceitos envolvidos no modelo. Salientamos apenas que, para os Autores “...teacher change occurs through reflection on experience and that self-efficacy beliefs mediate the influence of self-assessment on teacher practice”.

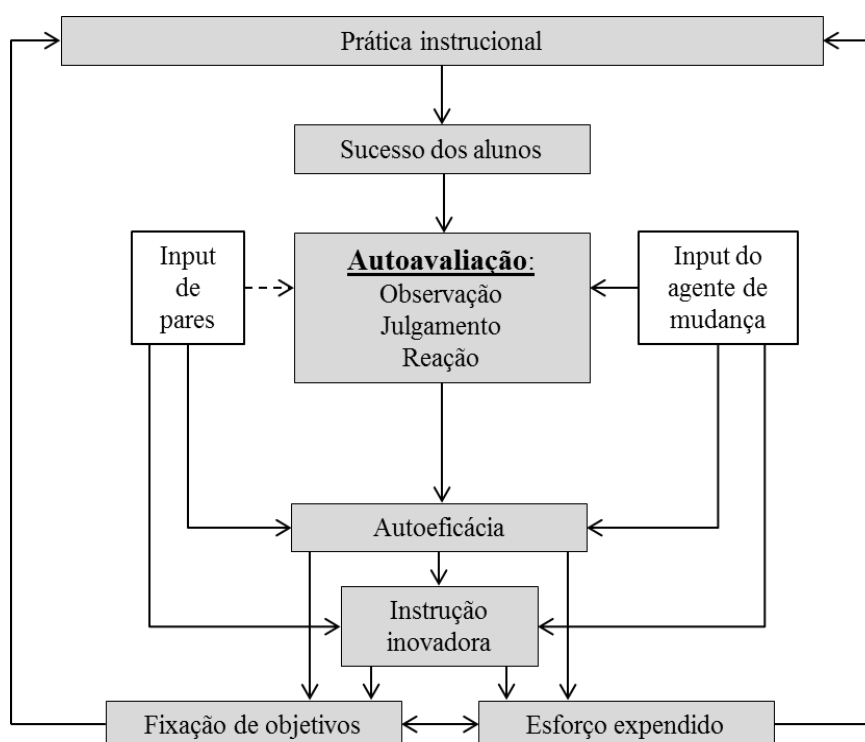


Figura 22 - Modelo do mecanismo de autoavaliação de Ross & Bruce (2007)

O modelo consiste num mecanismo que representa a autoavaliação como a integração de três processos de autorregulação comportamental: 1) a auto-observação focada nos aspetos da instrução que os professores relevam, subjetivamente, como importantes; 2) a produção de juízos sobre a forma como os seus objetivos foram alcançados e 3), e o desencadeamento de auto-reações sobre esse alcance de objetivos, que expressam o grau de satisfação atingido com os resultados das ações empreendidas. O mecanismo de autoavaliação pode ser ativado em cada momento, como **reflexão na ação**, ou retrospectivamente, como **reflexão sobre a ação**.

A autoavaliação vai refletir-se na autoeficácia, conjunto das crenças pessoais sobre a capacidade de agir em condições diferenciadas – relativamente aos conteúdos a serem ensinados, à

diversidade dos alunos ou à especificidade dos contextos – que influencia as ações presentes e futuras e que determina os comportamentos do professor em contexto. É através da autoeficácia que o professor sustenta o seu envolvimento em ações que se traduzem em mudanças comportamentais, introduzindo inovação no seu agir, na fixação de objetivos e na decisão sobre o esforço considerado adequado à sua ação.

O modelo considera, ainda, a influência de dois componentes externos: 1) a influência dos **pares**, que para além da componente informacional se pode manifestar por outras contribuições como a permissão da experiência vicarial, no reconhecimento do nível de mestria, no apoio à gestão dos estados psicológicos e emocionais, etc.; é uma influência dependente, todavia, da credibilidade que os pares possam ter perante o indivíduo; 2) a influência dos **agentes de mudança**, que Ross & Bruce exemplificam com o caso dos investigadores universitários, que podem contribuir para a clarificação dos objetivos, dos níveis de desempenho adequados ao desenvolvimento profissional, de estratégias a utilizar, etc.

Do nosso ponto de vista, o facto de as componentes externas terem uma influência episódica, diferida no tempo, e estarem sujeitas a uma avaliação de credibilidade pelo indivíduo em processo de autoavaliação leva a que a sua real influência tenha um peso pouco significativo quando a ação avaliativa e reflexiva é considerada como importante para o processo regulatório duma ação em curso.

São influências que podemos integrar noutros aspetos das condicionantes da ação docente como o são os aspetos culturais, cognitivos e experienciais cuja importância procuraremos elucidar nas secções seguintes.

4. A profissão, a cultura e o conhecimento profissional dos professores

Nesta secção abordaremos o problema da docência enquanto profissão centrada no processo ensino-aprendizagem e seus resultados, não ignorando a multiplicidade de papéis desempenhados pelos professores no seio da organização escola, que englobam áreas tão diferenciadas como a liderança, a coordenação de tarefas múltiplas, a supervisão pedagógica, a direção de turma, o apoio pedagógico e um sem número de tarefas burocráticas; esta multiplicidade de funções exercidas pelos professores, em todos os países, é de tal envergadura que, segundo alguns estudos, leva a que seja menos de metade do tempo de trabalho, o tempo que os professores dedicam à instrução (Campbell R. J., Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2003) . Mas é no papel instrucional do professor, a quem são confiados um ou mais grupos de alunos para que com ele aprendam numa determinada área do saber, que focaremos a nossa análise.

Nesse papel específico, desempenhado no interior duma organização específica que é uma determinada escola que condiciona esse desempenho, o professor é um ator liderante dum processo coprodutivo cujos produtos são constituídos pelas aprendizagens realizadas pelos alunos; essa coprodução é, por sua vez, a concretização duma relação, socialmente configurada e regulada, entre um prestador dum serviço e um “cliente” ou utente que a ele acede por exercício dum direito universal e por uma necessidade social.

A garantia da prestação eficaz desse serviço, alcançando objetivos socialmente determinados, está em grande parte sustentada pela expectativa de que os seus prestadores estão dotados das competências necessárias e pessoalmente comprometidos com essa mesma eficácia.

Neste capítulo abordaremos e discutiremos as condições em que essa expectativa de eficácia é fundada. Fá-lo-emos em torno de dois temas que consideramos principais: 1) o da docência enquanto profissão e 2), o da cultura profissional dos professores.

Com esta escolha temática queremos elucidar quer a dimensão individual do agir docente, quer a sua dimensão coletiva.

4.1 A profissão de professor

A vasta bibliografia sobre este tema constituiu para nós um problema heurístico na medida em que nos queríamos apenas centrar nas perspetivas que nos aproximassem do nosso problema de investigação – a autoavaliação do professor do secundário – e que se enquadrassem na nossa delimitação duma abordagem da questão da profissão docente dentro dum paradigma da educação, ou do ensino, enquanto prestação dum serviço através da escola enquanto organização relativamente autónoma. Por isso e propositadamente, contornaremos a discussão sobre a delimitação da docência enquanto profissão, ou quase-profissão ou mesmo aquilo a que alguns autores identificam como a proletarização da docência como consequência da importação das lógicas do mercado para a esfera educativa. De facto, esta discussão radica mais na natureza dos vínculos laborais dos professores o que, sendo um aspeto importante e influenciador das condições do exercício da docência, não contribui para o esclarecimento sobre a natureza desse mesmo trabalho enquanto prestação específica dum serviço. Poderíamos, num intuito explicativo, comparar a docência ao exercício da medicina cujo âmbito igualmente permanece inalterável independentemente da natureza do vínculo contratual ou do regime prestativo.

Cingindo-nos à profissão enquanto moldura formal da prestação dum serviço no âmbito de uma organização específica, a escola, e perante o sentido da evolução que se vai impondo aos sistemas educativos, o conceito tradicional de profissão docente carece de atualização e de internalização por parte dos professores já que tal implica a assunção de que o futuro exige uma

nova cultura, novos valores e novas práticas e que estas correspondam à nova missão educativa e às mudanças que essa missão implica.

Esta transição, que em grande parte resultará numa inversão do paradigma anterior em que a decisão era centralizada e os profissionais autónomos, para um novo paradigma em que a autonomia para decidir corresponderá a uma maior integração e coordenação individual bem como a sujeição a processos mais apertados de controlo e de prestação de contas. Como refere Day:

“É, pois, pouco surpreendente que a condição pós-moderna represente, para muitos professores, mais uma ameaça do que um desafio, ou que muitos estejam confusos perante o paradoxo dos sistemas descentralizados, isto é, a responsabilidade local da tomada de decisões e, ao mesmo tempo, o aumento do escrutínio público e da prestação de contas.” (Day, 2001, p. 27)

O aspecto da integração e da coordenação organizacional na profissão docente é sublinhado por aquilo que Fullan e Hargreaves, de forma prospetiva, definiram como *profissionalismo interativo* e que para estes autores constitui um desafio de futuro e em cuja definição englobam:

“Teachers as a group are allowed greater powers of discretion in making decisions with and on behalf of the children they know best.
- Teachers make these decisions with their colleagues in collaborative cultures of help and support.
- Joint teacher decisions extend beyond sharing of resources, ideas and other immediate practicalities to critical reflexion on the purpose and value of what teachers teach and how.
- Teachers are committed to norms of continuous improvement in their school.
- Teachers are more fundamentally accountable as they open their classroom doors and engage in dialogue, action and assessment of their work with other adults inside and outside their schools.” (Fullan & Hargreaves, 1991, p. 14)

Esta conceção, decididamente organizacional, dum profissionalismo interativo só é, no entanto, totalmente compreensível a partir duma redefinição coerente da própria profissão docente.

No mesmo sentido e com conclusões que corroboram as apresentadas por Fullan e Hargreaves (1991), David Hargreaves (1994), nas suas análises às reformas educativas em Inglaterra e no País de Gales operadas desde o fim da década de 80, dão-nos uma perspetiva muito clara desta redefinição em curso, que tem sido induzida como resposta às pressões impostas pelas políticas educativas das últimas décadas, como iniciativas legislativas nos países desenvolvidos mas, também com disseminação crescente por todo o mundo, graças ao impulso gerado por organizações internacionais de grande peso como a UNESCO e a OCDE.

É uma redefinição que aponta para um “novo profissionalismo” que constitui uma viragem na tradição social sobre o papel do professor enquanto profissional, uma tradição de autoridade e de autonomia, no sentido de um exercício marcado por novas formas de relacionamento com os colegas, os alunos e os pais; estas relações tornam-se mais próximas, mais intensas e

colaborativas, envolvendo uma negociação mais explícita dos papéis e das responsabilidades (Hargreaves D. H., 1994).

Embora esta visão crítica e prospetiva de Hargreaves (1994) se radique no contexto político e social inglês, não é difícil reconhecer-lhe aplicação a um contexto mais alargado que poderíamos, pelo menos e pelo que conhecemos, referir ao mundo ocidental ou ocidentalizado. É, por isso, da maior utilidade apresentarmos aqui uma síntese das principais ideias do Autor sobre os aspetos em que a mudança, no paradigma profissional, se estará a operar:

1 – O *individualismo*, que se constitui como a espinha dorsal da cultura docente, em torno duma ideia de autonomia profissional, dá lugar à *colaboração* e a uma cultura colaborativa que valoriza os indivíduos e os grupos criando um clima de confiança que permite a abordagem aberta dos problemas;

2 – A *avaliação* do desempenho individual, articulando o desenvolvimento profissional com o próprio desenvolvimento institucional, está a ser valorizada na sua realização entre pares pela construção duma responsabilidade mútua que quebra o isolamento, a solidão e a falta de apoio prático e moral próprios do individualismo; esta prática não só permite um aprofundamento da autonomia profissional como contribui para a melhoria das práticas;

3 – As lógicas *hierárquicas*, de natureza formal, pouco flexíveis e sustentadas por posições definidas por estatutos pessoais, estão a ser substituídas pelo trabalho de *equipas*, de pequena dimensão, orientadas para a ação, semiautónomas, a quem são confiadas tarefas específicas a serem realizadas em tempo limitado; a *gestão* e a *liderança*, libertas da lógica personalista e assumidas na sua dimensão funcional, permitem a emergência de atores, independentemente do seu estatuto ou idade, em função da natureza dos problemas, das circunstâncias e do talento disponível.

Na próxima secção, na abordagem da formação profissional, daremos conta dos outros aspetos da mudança, referidos por Hargreaves (1994), que se prendem com essa questão.

Ainda que queiramos, como afirmámos, contornar uma discussão com maior aprofundamento desta matéria, as nossas hipóteses só ganham sentido se tiverem como base uma conceção de profissão docente; estabeleceremos, por isso, a um quadro conceptual que julgamos coerente e atualizado, sendo que tal quadro se insere numa discussão e investigação mais geral e em curso, de muitos autores e especialistas.

Grande parte do nosso entendimento atual sobre o conceito da profissão docente é construído a partir do próprio processo de formação e profissionalização, processo dinâmico que, a partir de um processo de formação teórico inicial se vai desenvolvendo, numa permanente dialética entre a teoria e a prática, ao longo do percurso de vida profissional.

Marguerite Altet, que tem investigado este processo, fornece-nos as bases para a delimitação que consideramos aqui necessária, ao relacionar profissão e formação:

“No caso de uma profissão, o processo de formação é explícito e racional e é pela formação que se vai construir a identidade profissional.” (Altet, 2000, p. 27)

Revendo a literatura relativa à evolução do conceito de profissão refere e cita os seis critérios que B. Charlot e E. Bautier utilizam para delimitar o conceito de profissional:

- “Base de conhecimentos;
- Prática em situação;
- Capacidade para demonstrar os seus saberes, o seu saber-fazer e os seus atos;
- Autonomia e responsabilidade pessoal no exercício das suas competências;
- Adesão às representações e às normas coletivas, constitutivas da “identidade profissional”;
- Pertença a um grupo que desenvolve estratégias de promoção e discursos de valorização e de legitimação.” (Altet, 2000, p. 27)

Excluídas as pretensões de universalidade, podemos concluir que os seis critérios abrangem aquilo que conhecemos como profissão docente.

Interessa-nos a interrogação do primeiro critério: qual é a base de conhecimentos que caracteriza a profissão? Ou, mais genericamente, quais são as competências exigidas para o desempenho docente?

O campo aberto em que as questões se colocam - abertura devida à evolução social e ao papel social da educação, à investigação científica e à atividade normativa e reguladora dos estados – remete para um campo igualmente aberto para a colocação das respostas; em grande parte tem sido a evolução das ciências da educação e a sua transposição para a formação inicial dos professores – atendendo a que a formação contínua é um fenómeno e uma exigência relativamente recente e ainda não muito institucionalizada – que mais tem contribuído para a constituição de doutrinas de orientação sobre o que devem saber os profissionais docentes.

Altet, ao abordar a evolução dos modelos de formação, “a partir duma articulação diferente da teoria e da prática” (Altet, 2000, p. 28), distingue quatro etapas: 1) o modelo intelectualista da Antiguidade, do professor como mestre; 2) o modelo das escolas normais em que a docência surge como um ofício suscetível de formação por aprendizagem imitativa através dum formador que funciona como modelo a seguir; 3) a formação teórica e por teóricos, em que o professor se apoia nos contributos científicos, racionalizando a sua prática e aplicando a teoria; 4) e um modelo atual, em que “a dialética teoria-prática deve ser substituída por um vaivém entre

prática-teoria-prática e que o professor se deve tornar num profissional reflexivo, capaz de analisar as suas práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias.” (*ibid.*)

Neste último modelo de formação, adianta a autora, aos saberes práticos, que se constroem progressivamente pela experiência das situações, aliam-se os diversos saberes teóricos que incluem:

- “Saberes disciplinares numerosos, saberes constituídos pelas ciências de referência;
- Saberes da cultura do professor, conhecimento do sistema educativo;
- Saberes didáticos resultantes de trabalhos recentes dos especialistas nas didáticas de diferentes disciplinas que são, cada vez mais, legitimados pela universidade;
- Saberes pedagógicos sobre a gestão interativa na aula, saberes resultantes de investigações sobre os diversos parâmetros do processo ensino-aprendizagem.” (Altet, 2000, p. 30)

Este modelo de formação, resultante do aprofundamento e revisão dos modelos anteriores bem como dos avanços científicos nas muitas disciplinas envolvidas no campo educativo, tem contribuído, largamente, para a elucidação da complexidade da função docente e para o próprio aprofundamento do conceito da profissão.

A aquisição destes saberes, práticos e teóricos, é evolutiva e faz-se ao longo de toda a vida profissional. Day refere um modelo de aquisição de competências, o modelo desenvolvido por Dreyfus H. L. & Dreyfus S. E., que engloba os seguintes cinco níveis e características:

“Nível 1- **Principiante**: adesão rígida a regras ou planos aprendidos; fraca perceção da situação; ausência de juízo discricionário;
Nível 2 – **Principiante avançado**: linhas de orientação para a ação, baseadas em atributos ou aspetos específicos; a perceção da situação é ainda limitada; todos os atributos e aspetos são tratados separadamente e é-lhes concedida igual importância;
Nível 3 – **Competente**: lida bem com a existência de muitos alunos; vê agora as suas ações, pelo menos parcialmente, em termos de objectivos a longo prazo; planificação deliberada e consciente; procedimentos estandardizados e rotinizados;
Nível 4 – **Proficiente**: vê o que é mais importante numa situação; apercebe-se dos desvios do padrão normal; a tomada de decisões é menos trabalhada; usa máximas para se orientar, cujo significado varia de acordo com a situação; encara as situações de uma forma holística em vez de considerar apenas alguns aspetos;
Nível 5 - **Perito**: já não se baseia em regras, princípios gerais ou máximas; compreensão intuitiva das situações baseada num entendimento tácito profundo; usa abordagens analíticas apenas numa situação nova ou quando ocorrem problemas; possui uma visão apenas daquilo que é possível.” (Day, 2001, p. 89)

No entanto, a investigação sobre a eficácia dos professores, no favorecimento das aprendizagens dos alunos, tem revelado que a questão é ainda mais complexa. A natureza relacional do *serviço* e a *lógica de serviço*, como desenvolvemos nos capítulos anteriores, centrada na ideia de cada aluno como um *cliente* com necessidades específicas e diferenciadas – alinhando-se, aliás, esta noção com as atuais perspetivas políticas duma escola para a diversidade e para a inclusão – faz

emergir essa complexidade que situa o campo das competências do professor para além da questão do seu saber profissional e apesar da multidimensionalidade deste saber (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001).

Essa complexidade resulta do facto de, para além dos saberes teóricos e práticos, a docência envolver atitudes, valores e características pessoais que são determinantes, como o demonstra a larga literatura sobre a questão, da eficácia do professor.

Alguns sistemas de ensino, sobretudo os anglo-saxónicos ou que deste recebem maior influência, têm transposto para a normativa profissional um perfil de competências que denota essa multidimensional complexidade. Tal é o caso, nos EUA, das normas do *National Board of Professional Teaching Standards*, citadas por Ellett & Teddlie (2003), que estabelecem as características dos professores enquanto profissionais:

- “They are committed to students and their learning.
- They know the subjects they teach and how to teach those subjects to students.
- They are responsible for managing and monitoring student learning.
- They think systematically about their practice and learn from experience.
- They are members of learning communities.”

Este tipo de especificações e de exigência de competências, apesar do seu grande desenvolvimento e difusão entre os diferentes sistemas de ensino nos últimos anos e da sua articulação com a avaliação externa dos professores, não parecem resolver, contudo, os problemas educativos que se prendem com os resultados dos alunos, a avaliar pela subsistência das críticas públicas e da permanente pressão para que os sistemas melhorem.

Por outro lado, essa pressão tem suscitado entre os profissionais o maior desconforto e desânimo e está na base das dificuldades de recrutamento sentidas em muitos países.

Significa isto que apesar do extraordinário manancial de conhecimento produzido sobre a questão, pelo menos nos últimos trinta anos, ainda muito há a esclarecer? Pensamos que sim e que muito desse esclarecimento tem que ser investigado fora do campo mais corrente em que a investigação sobre a eficácia do processo ensino-aprendizagem se tem situado.

De facto, as sínteses que apresentámos sobre os saberes profissionais que configuram as competências dos professores - e trata-se de sínteses recentes - remetem-nos para as tradicionais disciplinas da pedagogia e da didática.

Já Altet, na obra citada, chama a atenção para a indefinição que muitas vezes se gera na precisão dos campos duma e doutra dessas disciplinas. Seguimos a sua precisão para delimitação da acção em que consideraremos quer uma quer outra. Assim, consideraremos:

1 – Que a pedagogia se refere a um “saber heurístico” e a “um instrumento de análise” e que a investigação pedagógica se refere ao “processo de interação, de articulação entre o ato de ensino e o ato de aprendizagem” e que, no plano prático, o campo da pedagogia é “o espaço em que o professor opera: 1) a transformação da informação em saber pela comunicação na sala de aula; 2) a gestão interativa global dos fluxos de informações e acontecimentos na aula; 3) a realização da planificação preestabelecida das atividades e da metodologia; e 4) a progressão da aula e as tomadas de decisões interativas devidas às adaptações entre os atores no contexto e no tempo real da aula.” (Altet, 2000, p. 19)

2 - Que a didática, com vasto consenso, se refere “a dois campos de referências: 1) a matéria ensinada, o conhecimento dos conteúdos a ensinar, a construção dos conteúdos disciplinares e metodológicos, a natureza profunda da disciplina ensinada: é a *entrada epistemológica*; 2) a aquisição dos conteúdos na aula, a forma como os alunos os utilizam, se apropriam deles e a forma como os representam: é a *entrada psicológica, cognitiva*” (Altet, 2000, p. 20).

A aquisição de competências pedagógicas e didáticas constitui uma condição indispensável do papel do professor. E, do ponto de vista dos profissionais, estas competências são as que exclusivamente configuram a função, havendo mesmo quem recuse qualquer outro tipo de tarefas, como as de gestão, de coordenação ou de avaliação de pares, por se não se integrarem no corpo dos saberes, teóricos ou práticos, englobados pela pedagogia e pela didática. Em grande parte porque a formação inicial, aquela que marca a própria carreira muito para além do seu período inicial, se baseia quase exclusivamente nesse tipo de saberes.

Mas, não só o senso comum como alguma investigação, levam-nos a pensar que a eficácia do professor não assenta apenas neste tipo de *sabedoria*, neste tipo de *saber fazer*. Há um *quid* a acrescentar ao conjunto desses saberes necessários, que marca a diferença e que os acrescenta na concretização do profissional eficaz.

Para podermos delimitar o campo onde tal *quid* possa ser definível teremos que “dissecar” o *fazer* do professor o que implica a análise do seu desempenho, do seu comportamento em ação. Uma ação que se caracteriza por ser, essencialmente, relacional e em situação.

E se a natureza situacional, no quadro da sua especificidade competencial, implica a mobilização da totalidade dos diferentes saberes teóricos e práticos do professor, já a natureza relacional da sua ação se terá que enquadrar noutros fatores que estarão para além desse aspecto, diríamos mais cognitivo, dessa mesma ação.

Faremos, por isso, uma delimitação conceptual que é, para nós e no âmbito desta tese, axial. Assim, passaremos a considerar que os saberes gerais e específicos, de natureza teórica ou

prática, aprendidos e desenvolvidos pelos docentes e constituintes da sua identidade profissional, constituem aquilo que passaremos a designar como uma **tecnologia**, recorrendo ao sentido que encontramos definido em Neves: “A tecnologia pode ser considerada como uma variável...interna e organizacional específica – *know-how* – conhecimentos acumulados e desenvolvidos sobre o significado e execução das tarefas, relacionados com um produto ou um processo.” (Neves, 2001b, p. 475).

Esta definição, da **tecnologia** como uma variável organizacional, reforça o conceito de serviço antes enunciado e no qual situamos o desempenho docente, dando relevo a fatores organizacionais tão determinantes para o sucesso da escola como os da *integração* e da *cooperação*.

A componente relacional do desempenho constitui-se em torno de variáveis não exclusivamente cognitivas. Para tentarmos compreender a sua natureza desenvolveremos, no próximo capítulo, a análise e o estudo do desempenho docente que consideramos na sua complexidade e numa perspetiva da autorregulação, que pretendemos identificar com o objeto da nossa tese – a autoavaliação do professor.

4.2 A cultura profissional dos professores

A atividade docente, o ensinar, é uma atividade complexa como pudemos concluir noutras seções. Complexidade que se manifesta quer intrinsecamente na sua própria natureza relacional, quer pela variabilidade contextual que resulta da sua natureza sistémica e processual.

A pressão posta sobre a questão da eficácia do ensino, traduzida pela concretização de objectivos sociais que têm elevado as exigências relativas aos *outcomes* socialmente exigidos.

“Não estamos perante indivíduos isolados pelo individualismo metodológico, mas perante atores que agem de acordo tendo em conta as perceções dos outros e balizados por constrangimentos sociais que definem intencionalidades complexas e interativas. Assim, o ponto de partida associa a análise da racionalidade dos atores à atenção aos modelos de interação entre os sujeitos e os sistemas sociais, no contexto de um “sistema de ação” socialmente construído onde os contextos transcendem as situações imediatas.” (Guerra, 2006, p. 9)

Parte dos constrangimentos sociais referidos por Guerra (2006) hão de englobar, sustentamos nós, os de natureza cultural, sobretudo os que se constroem no interior das profissões, que se manifestam em crenças e normas comportamentais mesmo que, no plano da ação imediata, os atores deles não tenham consciência.

Para podermos sustentar esta afirmação, quanto aos constrangimentos culturais, socorremo-nos duma definição de cultura de James Spradley, citado em Bogdan & Sari (1994, p. 57), que a define como “o conhecimento acumulado que as pessoas utilizam para interpretar a experiência

e induzir o comportamento”, adquirindo a cultura um valor instrumental que Spradley & Phillips (1972) particularizam:

“Culture and experience provide individuals in every society with models for interpreting and responding to their total environment. These symbolic systems not only involve categories, codes, and rules, but also define the relative values among experiences in terms of multiple dimensions.” (Spradley & Phillips, 1972)

Ainda que, no entender de Keesing (1974), esta corrente antropológica que define a cultura como sistema cognitivo não tenha sido muito produtiva, ela não deixa de ser a mais adequada para os nossos fins atuais já que expressa claramente a articulação que queremos sublinhar entre o que pensam, o que fazem e como pensam sobre o que fazem, os professores.

A noção de cultura que acima foi exposta enquadra-se bem noutra conceito que avocamos para a delimitação conceptual que queremos para o nosso problema de investigação. Trata-se do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, cuja definição se mostrou evolutiva ao longo do desenvolvimento da obra do autor. Interessa-nos uma primeira formulação, pela sua simplicidade de ajustamento às nossas tentativas teóricas atuais de clarificação, que nos é citada por Lizardo (2009):

“A system of lasting, transposable dispositions which, integrating past experiences, functions at every moment as a matrix of *perceptions, appreciations, and actions* and makes possible the achievement of infinitely diversified tasks, thanks to analogical transfers of schemes permitting the solution of similarly shaped problems.”

Interessa-nos, em ambos os conceitos de cultura e *habitus*, reter a ideia de que quer a experiência quer os conhecimentos acumulados, por aquisição formal através dos mecanismos de formação ou pela experiência acumulada e pela reflexão, funcionam como condicionadores e indutores do comportamento mesmo nas situações real ou aparentemente espontâneas como considera Silva, M. I. (1996):

“Mesmo se a reflexão sobre o quotidiano profissional pode ser próxima da reflexão espontânea, desenvolve-se num outro quadro social: organização e grupo profissional. Porque o saber profissional é enquadrado por referências que são comuns a um determinado grupo, mais ou menos vasto, este saber foi designado por “referenciado”, pois assenta numa cultura específica, enquanto a reflexão espontânea se insere numa cultura social mais alargada, ou mais restrita, familiar.

O profissional tem uma formação inicial que o prepara para determinadas funções sociais e lhe dá acesso a uma formação contínua que lhe possibilita aprofundar os conhecimentos na sua área profissional. A vivência da profissão permite ao indivíduo contactar com outros profissionais com quem partilha uma linguagem e determinadas perspetivas e, também, ir acumulando experiência, ao comparar a situação atual com situações semelhantes anteriormente vividas. Esta experiência acumulada pode ser encarada como processo de construção de saberes, mas também como reforço de preconceitos e instalação de rotinas, que tornam mais difícil a mudança e a reflexão sobre a prática.” (Silva, 1996, p. 246)

Esta dimensão cultural da profissão, este *habitus*, é aqui assumida como uma dimensão aplicada à compreensão do agir individual e não deve ser confundida com a cultura organizacional da escola em que ela se insere e manifesta como participante ativa mas diversa.

Nessa dimensão dum *habitus* organizacional, que no caso das escolas se refere na literatura como *ethos* (Smith E. , 2003) e que:

“...performs a structuring function in the schools, for example contributing to the social construction of teaching, learning, knowledge, and, arguably more significantly, the social construction of the realities that determine the engagement of individuals (pupils, staff, parents, employers, and so on) within the school.” (Smith E. , 2003)

Poderíamos concluir que, como realidade social construída, o *ethos* influencia o *habitus* dos agentes organizacionais mas é também por eles influenciado nas dinâmicas interativas que se geram quer internamente quer na abertura às influências externas a que as escolas estão sujeitas.

Num artigo em que pretendem clarificar o conceito de *cultura de escola*, diferenciando-o do conceito de *clima de escola*, que identificam como um segundo nível do primeiro, Schoen & Teddlie (2008) apresentam um novo modelo em que são consideradas quatro dimensões definidas de acordo com a descrição da Tabela 17. Os Autores salientam que muitos investigadores concordam com o facto de a cultura de escola ser uma variável crucial nos processos de melhoria pelo seu forte impacto nos esforços de mudança.

Tabela 17 – Dimensões da cultura de escola segundo Schoen & Teddlie (2008)

Professional Orientation	The activities and attitudes that characterize the degree of professionalism present in the faculty
Organizational Structure	The style of leadership, communication & processes that characterize the way the school conducts its business
Quality of Learning Environment	The intellectual merit of the activities in which students are typically engaged
Student-Centered Focus	The collective efforts & programs offered to support student achievement

Mas como o *ethos* só pode influenciar o *habitus* nele se refletindo como estrutura transformante, importa, a partir de agora, analisar a questão da acumulação do conhecimento que integra esse mesmo *habitus* em cada professor.

O paradigma de Lee S. Shulman sobre o conhecimento que os professores têm, ou devem ter, sobre as matérias que ensinam continua a ser um dos mais importantes contributos para a nossa compreensão desta questão e teve um impacto importante, sobretudo nos EUA e nos países anglo-saxónicos, na conceção das políticas para a formação dos professores, na elaboração de

standards profissionais e mesmo no estabelecimento de critérios avaliativos para a atribuição das qualificações certificadas.

Não ignorando o vasto leque de conhecimentos gerais que os professores devem ter – sobre pedagogia e outras ciências gerais, gestão escolar, política educativa, e técnicas de planeamento e planificação, por exemplo – Shulman critica a falta de centralidade do corpo de conhecimentos que se referem especificamente à instrução, ou seja, à matéria ensinada e seus conteúdos: aquilo que designa pelo “paradigma ausente”:

“The missing paradigm refers to a blind spot with respect to content that now characterizes most research on teaching and, as a consequence, most of our state- level programs of teacher evaluation and teacher certification.

In reading the literature of research on teaching, it is clear that central questions are unasked. The emphasis is on how teachers manage their classrooms, organize activities, allocate time and turns, structure assignments, ascribe praise and blame, formulate the levels of their questions, plan lessons, and judge general student understanding.

What we miss are questions about the content of the lessons taught, the questions asked, and the explanations offered.” (Shulman, 1986)

Tendo como escopo a complexidade envolvida na compreensão e na transmissão do conhecimento pelos professores, Shulman desenvolveu um quadro conceptual e teórico que envolve em três categorias o conhecimento do conteúdo ensinado (Shulman, 1986):

1 - **Conhecimento de conteúdo** (*content knowledge*): que se refere à quantidade e à organização do conhecimento, numa determinada área ou disciplina, na mente (*mind*) do professor;

2 - **Conhecimento pedagógico de conteúdo** (*pedagogical content knowledge*): que, para além do conhecimento em si, envolve as formas mais adequadas para a representação desse conhecimento, as analogias mais poderosas, as ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, as formas que tornam esse conhecimento compreensível para os outros;

3 - **Conhecimento curricular** (*curricular knowledge*): que engloba a gama completa dos programas concebidos para o ensino de determinada matéria num determinado nível, a variedade dos materiais de instrução para esses programas e o conjunto das indicações que servem como indicações e contra-indicações para o recurso a esses materiais em determinadas circunstâncias.

A representação destas categorias de conhecimento, propõe Shulman que se considere segundo três formas:

1 – Como **conhecimento proposicional**, que assume três tipos de conhecimento de acordo com a sua própria fonte: a) o que advém da investigação empírica ou filosófica e que se traduz em **princípios** (*principles*); b) o que se funda na experiência prática, que se

traduz em **máximas** (*maxims*) e c) o que resulta do raciocínio (*reasoning*) moral ou ético e que se traduz em **normas** (*norms*);

2 – Como **conhecimento de caso** (*case knowledge*), como o conhecimento de eventos específicos, bem documentados e descritos que funcionam como exemplos de situações exemplares de instrução complementados com as particularidades relativas aos contextos, pensamentos e sentimentos neles envolvidos; Shulman refere e exemplifica o emprego dos “casos” como veículo da educação profissional, com o método seguido tradicionalmente nos EUA no ensino do Direito. Os casos podem ser de três tipos: a) os **protótipos** (*prototypes*), para a exemplificação dos princípios teóricos; b) os **precedentes** (*precedents*), que captam e comunicam as máximas e c) as **parábolas** (*parables*) que transmitem normas ou valores;

3 – Como **conhecimento estratégico** (*strategic knowledge*), que entra em ação quando o professor é confrontado com situações ou problemas, teóricos, práticos ou morais, para as quais não existem soluções simples; é o conhecimento que permite passar do simples domínio da compreensão para o da sabedoria da prática (*wisdom of practice*).

O paradigma de Shulman, dando relevo ao núcleo de conhecimentos profissionais em torno da matéria ensinada, veio ajudar a estruturar as políticas e orientações que, nas últimas décadas, emergiram com a preocupação pela qualidade do ensino em todo o mundo e que se plasmou nos planos quer da formação, quer da avaliação dos professores e que se traduzem, sobretudo nos países anglo-saxónicos, pelo estabelecimento de *standards* que funcionam como matrizes curriculares para a formação e qualificação profissional e como referenciais avaliativos nos sistemas de prestação de contas.

Como exemplo, a acrescentar ao referencial ISTOF já anteriormente apresentado, podemos referir dois sistemas atuais em curso nos EUA e no Reino Unido que apresentamos nas Tabela 18 (pág. 142) e Tabela 19 (pág. 143), que em comum têm o facto de corresponderem a atualizações de sistemas anteriores, atualizações operadas no sentido duma maior simplificação.

No caso da

Tabela 20 (pág. 144) é apresentado o atual referencial normativo, de natureza deontológica diríamos, para o caso dos professores portugueses que se apresenta como uma especificação de deveres profissionais que se distribuem por quatro dimensões: 1) uma correspondente a deveres gerais que englobam princípios comuns a toda a administração pública; e deveres específicos: 2), para com os alunos; 3) para com a escola e os outros docentes e 4), para com os pais e encarregados de educação.

Salvaguardadas as especificidades dos três exemplos, dadas as culturas e as próprias diferenças de maturidade dos sistemas educativos respetivos face à prática e à tradição da prestação de

contas, que no caso português é muito mais recente, podemos constatar a existência de muitos pontos em comum. Estes *standards* definem, em grande medida, aquilo que alguns qualificam como "...a series of principles that define what a teacher should know and be able to do in the classroom" (Roth & Swail, 2000) e são sustentados pela ampla investigação das últimas décadas sobre a eficácia docente.

Tabela 18 - Os "TEACHERS' STANDARDS IN ENGLAND FROM SEPTEMBER 2012"

PART ONE: TEACHING

A teacher must:

- 1 Set high expectations which inspire, motivate and challenge pupils
- 2 Promote good progress and outcomes by pupils
- 3 Demonstrate good subject and curriculum knowledge
- 4 Plan and teach well structured lessons
- 5 Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils
- 6 Make accurate and productive use of assessment
- 7 Manage behaviour effectively to ensure a good and safe learning environment
- 8 Fulfill wider professional responsibilities

PART TWO: PERSONAL AND PROFESSIONAL CONDUCT

A teacher is expected to demonstrate consistently high standards of personal and professional conduct. The following statements define the behaviour and attitudes which set the required standard for conduct throughout a teacher's career.

- Teachers uphold public trust in the profession and maintain high standards of ethics and behaviour, within and outside school,
- Teachers must have proper and professional regard for the ethos, policies and practices of the school in which they teach, and maintain high standards in their own attendance and punctuality.
- Teachers must have an understanding of, and always act within, the statutory frameworks which set out their professional duties and responsibilities

Fonte: TEACHERS' STANDARDS IN ENGLAND FROM SEPTEMBER 2012, (2012)

Tabela 19 - Os "InTASC Core Teaching Standards" de 2011

The Learner and Learning

Standard #1: Learner Development. The teacher understands how learners grow and develop, recognizing that patterns of learning and development vary individually within and across the cognitive, linguistic, social, emotional, and physical areas, and designs and implements developmentally appropriate and challenging learning experiences.

Standard #2: Learning Differences. The teacher uses understanding of individual differences and diverse cultures and communities to ensure inclusive learning environments that enable each learner to meet high standards.

Standard #3: Learning Environments. The teacher works with others to create environments that support individual and collaborative learning, and that encourage positive social interaction, active engagement in learning, and self-motivation.

Content

Standard #4: Content Knowledge. The teacher understands the central concepts, tools of inquiry, and structures of the discipline(s) he or she teaches and creates learning experiences that make the discipline accessible and meaningful for learners to assure mastery of the content.

Standard #5: Application of Content. The teacher understands how to connect concepts and use differing perspectives to engage learners in critical thinking, creativity, and collaborative problem solving related to authentic local and global issues.

Instructional Practice

Standard #6: Assessment. The teacher understands and uses multiple methods of assessment to engage learners in their own growth, to monitor learner progress, and to guide the teacher's and learner's decision making.

Standard #7: Planning for Instruction. The teacher plans instruction that supports every student in meeting rigorous learning goals by drawing upon knowledge of content areas, curriculum, cross-disciplinary skills, and pedagogy, as well as knowledge of learners and the community context.

Standard #8: Instructional Strategies. The teacher understands and uses a variety of instructional strategies to encourage learners to develop deep understanding of content areas and their connections, and to build skills to apply knowledge in meaningful ways.

Professional Responsibility

Standard #9: Professional Learning and Ethical Practice. The teacher engages in ongoing professional learning and uses evidence to continually evaluate his/her practice, particularly the effects of his/her choices and actions on others (learners, families, other professionals, and the community), and adapts practice to meet the needs of each learner.

Standard #10: Leadership and Collaboration. The teacher seeks appropriate leadership roles and opportunities to take responsibility for student learning, to collaborate with learners, families, colleagues, other school professionals, and community members to ensure learner growth, and to advance the profession.

Fonte: (CCSSO, 2012)

Tabela 20 - Os deveres profissionais docentes na legislação portuguesa actual

Decreto-Lei 270/2009 de 30 de Setembro			
Art.º 10 2 — O pessoal docente, no exercício das funções que lhe estão atribuídas nos termos do presente Estatuto, está ainda obrigado ao cumprimento dos seguintes deveres profissionais: a) Orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade; b) Orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objetivo a excelência; c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente; d) Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho; e) Participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional; f) Zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didático-pedagógicos utilizados, numa perspectiva de abertura à inovação; g) Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas atividades de avaliação da escola; h) Conhecer, respeitar e cumprir as disposições normativas sobre educação, cooperando com a administração educativa na prossecução dos objectivos decorrentes da política educativa, no interesse dos alunos e da sociedade.	Artigo 10.º -A Deveres para com os alunos Constituem deveres específicos dos docentes relativamente aos seus alunos: a) Respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação; b) Promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade; c) Promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respetivos programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões; d) Organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos; e) Assegurar o cumprimento integral das atividades letivas correspondentes às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor; f) Adequar os instrumentos de avaliação às exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares e adotar critérios de rigor, isenção e objetividade na sua correção e classificação; g) Manter a disciplina e exercer a autoridade pedagógica com rigor, equidade e isenção; h) Cooperar na promoção do bem-estar dos alunos, protegendo-os de situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar; i) Colaborar na prevenção e deteção de situações de risco social, se necessário participando -as às entidades competentes; j) Respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respetivas famílias.	Artigo 10.º -B Deveres para com a escola e os outros docentes Constituem deveres específicos dos docentes para com a escola e outros docentes: a) Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direcção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento; b) Cumprir os regulamentos, desenvolver e executar os projectos educativos e planos de actividades e observar as orientações dos órgãos de direcção executiva e das estruturas de gestão pedagógica da escola; c) Co -responsabilizar -se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e remodelação; d) Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; e) Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; f) Reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos; g) Cooperar com os outros docentes na avaliação do seu desempenho; h) Defender e promover o bem-estar de todos os docentes, protegendo -os de quaisquer situações de violência física ou psicológica, se necessário solicitando a intervenção de pessoas e entidades alheias à instituição escolar.	Artigo 10.º -C Deveres para com os pais e encarregados de educação Constituem deveres específicos dos docentes para com os pais e encarregados de educação dos alunos: a) Respeitar a autoridade legal dos pais ou encarregados de educação e estabelecer com eles uma relação de diálogo e cooperação, no quadro da partilha da responsabilidade pela educação e formação integral dos alunos; b) Promover a participação activa dos pais ou encarregados de educação na educação escolar dos alunos, no sentido de garantir a sua efectiva colaboração no processo de aprendizagem; c) Incentivar a participação dos pais ou encarregados de educação na actividade da escola, no sentido de criar condições para a integração bem sucedida de todos os alunos; d) Facultar regularmente aos pais ou encarregados de educação a informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e o percurso escolar dos filhos, bem como sobre quaisquer outros elementos relevantes para a sua educação; e) Participar na promoção de acções específicas de formação ou informação para os pais ou encarregados de educação que fomentem o seu envolvimento na escola com vista à prestação de um apoio adequado aos alunos.

Os casos americano e inglês, apresentados como exemplo, têm o interesse suplementar da sua atualidade e de resultarem dum esforço de simplificação que parece tentar responder a duas questões, em ambos os casos: a) à crescente dificuldade de recrutamento de professores e b) à não diferenciação dos requisitos por graus de proficiência de acordo com as diferentes fases da carreira. São aspetos que, sendo embora da maior importância, se prendem com políticas educativas centradas em questões conjunturais e que, por isso, não discutiremos por exceder o âmbito do nosso trabalho. No entanto e em ambos os casos as entidades responsáveis não deixem de sublinhar o seu alcance no que consideram essencial para a garantia dum “bom ensino”:

“The new standards have been designed to set out a basic framework within which all teachers should operate from the point of initial qualification. Appropriate self evaluation, reflection and professional development activity is critical to improving teachers’ practice at all career stages. The standards set out clearly the key areas in which a teacher should be able to assess his or her own practice, and receive feedback from colleagues. As their careers progress, teachers will be expected to extend the depth and breadth of knowledge, skill and understanding that they demonstrate in meeting the standards, as is judged to be appropriate to the role they are fulfilling and the context in which they are working. “ (TEACHERS’ STANDARDS IN ENGLAND FROM SEPTEMBER 2012, 2012);

“The updating of the core teaching standards was driven not only by new understandings of learners and learning but also by the new imperative that every student can and must achieve to high standards. Educators are now being held to new levels of accountability for improved student outcomes. These standards embrace this new emphasis and describe what effective teaching that leads to improved student achievement looks like. They are based on our best understanding of current research on teaching practice with the acknowledgement that how students learn and strategies for engaging learners are evolving more quickly than ever. These standards promote a new paradigm for delivering education and call for a new infrastructure of support for professionals in that system.” (CCSSO, 2012)

Os *standards* são normas que pretendem regular quer a formação quer o desempenho dos professores partindo do pressuposto de que a certificação profissional deve obedecer a um conjunto de conhecimentos considerados essenciais ao desempenho profissional. Nada de novo sobre esta questão que tem correspondência com outras áreas profissionais como a medicina, a arquitetura a engenharia, o direito, etc. São especificações que visam a garantia pública da prestação dum serviço de qualidade regulada e que preenchem um dos campos da atividade regulatória dos estados modernos.

A atribuição da formação para a profissão é distribuída pelo ensino superior, no que diz respeito ao conhecimento científico, e por instituições especialmente vocacionadas para o treino profissional mais centradas nos aspetos práticos da profissão. Umas e outras instituições devem garantir e certificar que os profissionais detêm os conhecimentos necessários para desempenharem um papel de acordo com as expectativas, técnica e politicamente, definidas.

A utilidade do esquema concetual de Shulman, para este tipo de pretensão, é óbvia e a sua influência na definição dos *standards* é claramente identificável. A formalização dos

conhecimentos necessários, a sua explicitação, permite não só o seu enquadramento curricular tornando possível o controlo formativo, como a sua verificação por sistemas de avaliação formal nas diferentes fases do processo que conduz à qualificação e à certificação.

Mas será isto suficiente como garantia duma boa instrução? Sabemos que não e que a persistência de problemas de qualidade de ensino continua a ser uma evidência relatada pelos organismos nacionais e internacionais que se debruçam sobre os resultados dos sistemas de ensino.

Mesmo quando nos deparamos com as mais elevadas expetativas sobre a solução normativa, como no caso dos *standards* da “INTASC”, talvez apenas o possamos enquadrar como um “whisful thinking”:

“It isn’t that we don’t know what teachers should know. We do. For instance, the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) has developed a series of principles that define what a teacher should know and be able to do in the classroom...Through the work conducted by INTASC, the National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), and the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), we are quite knowledgeable about what makes good classroom practice and what makes a good teacher.” (Roth & Swail, 2000)

Esta perspetiva otimista expressa por Roth e Swail, baseada no pressuposto de que é possível conhecer o que produz uma boa prática e um bom professor, permitiria resolver o problema da qualidade da instrução e da eficácia dos sistemas educativos com relativa facilidade e em curto espaço de tempo. Bastaria, para tal, reformular o currículo da formação dos professores e desenvolver um sistema de acompanhamento e verificação do cumprimento dos *standards* desenhados em função desse conhecimento.

Poderíamos ver também nesta visão ingénua ou deontológica, para além do mais, a conclusão de que a investigação sobre a eficácia da docência teria atingido um ponto de maturidade e de conhecimento acumulado capaz de orientar a prática e de predizer os resultados da instrução enquanto sistema.

Mas sabemos que esse ponto de desenvolvimento ainda está longe de ser alcançado e que a investigação sobre o que torna os professores eficazes, ou seja, o que lhes permite que os seus alunos tenham bons resultados, tem ainda um longo caminho a percorrer. Um caminho que passa pela análise da ação profissional, ou dos professores em ação, que elucide sobre os fatores explicativos da própria eficácia e cuja produção teórica possa estar mais disponível para os que estão no terreno, constituindo-se mais como referencial de reflexão do que como prescrição comportamental.

Será o conhecimento formal, ou explícito, que se reconhece como determinante da boa instrução e que é transmitido por sistemas de formação inicial e contínua – seja esta adquirida em sistemas formais ou por autoformação – o único conhecimento que assiste aos professores na

sua ação diária? Que os orienta na sua reflexão? Que lhes circunscreve a sua cultura profissional?

Existe hoje um sólido corpo de investigação que, partindo da crítica da possibilidade de suficiência do conhecimento formal, procura incluir no campo da compreensão do conhecimento de base da instrução (*knowledge base of teaching*) outras dimensões do conhecimento aplicado à prática profissional e que melhor expliquem ou favoreçam a compreensão da “complexidade e interdependência do comportamento do professor como um todo” (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001).

Partindo duma perspetiva epistemológica (Fenstermacher, *The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching*, 1994) identifica duas correntes principais na investigação sobre o conhecimento dos professores, que correspondem a dois conceitos de conhecimento: a) um **conhecimento formal** - sintetizado através da aplicação dos métodos de investigação formais, quantitativos e qualitativos, sobre o que se reconhece como instrução eficaz – que se pretende constituir como um **conhecimento para os professores**; b) e um **conhecimento prático** - sintetizado a partir da aplicação de metodologias mais qualitativas na descoberta do que os professores conhecem a partir do seu treino e experiência e que se desenvolve pela participação na ação e pela reflexão sobre essa mesma ação – que se pretende constituir como um **conhecimento dos professores**.

As duas correntes têm subsistido em linhas paralelas de produção teórica em grande parte devido às objeções quanto ao estatuto epistemológico do **conhecimento prático** a que os defensores do formalismo atribuem a simples natureza de crença ou opinião. A discussão desta distinção é feita por (Fenstermacher, *The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching*, 1994) que, partindo da definição de *conhecimento* como o que se afirmando se justifica, conclui pela possibilidade de igualdade de estatuto, ou de mérito epistemológico, entre o conhecimento produzido por ambas as correntes referidas e pela importância do conhecimento sobre o conhecimento dos professores, quando este se apresenta como justificado ou aberto à justificação:

“There is much merit in believing that teachers know a great deal and in seeking to learn what they know, but that merit is corrupted and demeaned when it is implied that this knowledge is not subject to justification or cannot or should not be justified. The challenge for teacher knowledge research is not simply one of showing us that teachers think, believe, or have opinions but that they know. And, even more important, that they know that they know.” (Fenstermacher, *The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching*, 1994)

Esta questão sobre o que se pode *conhecer* sobre o **conhecimento** enquanto recurso determinante para a ação teve desenvolvimentos mais aprofundados e interessantes fora do âmbito específico da investigação educativa e, em grande parte, no campo a que, simplificando,

identificamos como o das teorias da ação. Deter-nos-emos, por isso, em algumas contribuições desse campo de investigação sobretudo a que incide sobre os problemas sociológicos das organizações.

4.3 O conhecimento dos professores na perspectiva das teorias da ação

As teorias anteriores, de Shulman e Fenstermacher, são de certo modo metateorias que partem de estudos sobre a atividade dos professores e que procuram a compreensão dessa atividade enquanto eficaz.

No capítulo seguinte apresentaremos um enquadramento teórico do comportamento humano centrado na perspectiva interacionista das teorias social-cognitiva de Bandura e do comportamento planeado de Ajzen. Em ambas as teorias a centralidade das estruturas cognitivas dos indivíduos (conhecimentos ou crenças) é posta em relevo com condicionadoras da sua ação.

Nesta secção pretendemos aprofundar quer o papel quer a natureza do conhecimento que os indivíduos acionam na sua ação ou comportamento profissional.

Nesse âmbito, um vasto conjunto de teorias têm dominado áreas de investigação quer sobre as organizações, quer sobre o trabalho, com contributos que, aplicados ao campo específico da atividade docente, nos permitem um quadro concetual aprofundado para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Para as diferentes teorias que abordaremos uma distinção parece clara sobre a natureza do conhecimento, bem como dos modos da sua aquisição ou aprendizagem, que os agentes mobilizam para as suas ações: a) um conhecimento *formal* ou *formalmente* adquirido e b) um conhecimento *informal* ou *informalmente* adquirido, nas definições de Eraut (2000) e (2004).

O conhecimento *formal* ou *formalmente* adquirido corresponde ao conhecimento também considerado como *codificado*, *público* ou *proposicional* (Eraut, 2000). A sua aquisição ou aprendizagem corresponde a um sistema socialmente reconhecido e validado que tem por base um conjunto de pressupostos:

- “• a prescribed learning framework;
- • An organised learning event or package;
- • The presence of a designated teacher or trainer;
- • The award of a qualification or credit;
- • The external specification of outcomes.” (Eraut, 2000)

O modelo de Shulman, bem como os *standards* que apresentámos como exemplos, enquadram-se neste tipo de conhecimento. Integram a estrutura cognitiva básica dos profissionais bem

como: 1) quando se enunciam como normas, as normas *subjetivas* que condicionam a ação, (Ajzen, 1991); 2) as conjecturas sobre a ação, que se traduzem na intencionalidade com que os indivíduos planeiam a sua atividade, estabelecem objetivos e antecipam resultados que funcionam como guias de orientação e de motivação dessa mesma ação (Bandura, 2005) e que são aspetos que desenvolveremos esses no próximo capítulo da tese.

Ao conhecimento *informal* ou *informalmente* adquirido, de Eraut, podemos associar o *conhecimento prático* ou *conhecimento dos professores* referido por Fenstermacher como resulta da definição do primeiro:

- “1) Knowledge acquired by implicit learning of which the knower is unaware;
- 2) Knowledge constructed from the aggregation of episodes in long-term memory;
- 3) Knowledge inferred by observers to be capable of representation as implicit theories of action, personal constructs, schemas, etc;
- 4) Knowledge which enables rapid, intuitive understanding or response;
- 5) Knowledge entailed in transferring knowledge from one situation to another;
- and
- 6) Knowledge embedded in taken-for-granted activities, perceptions and norms.” (Eraut, 2000)

A importância deste tipo de conhecimento no trabalho dos professores, apesar disso muito negligenciado quando comparado com o conhecimento formal, justifica que lhe dediquemos alguma da nossa reflexão nesta revisão da literatura.

Das diferentes definições citadas de Eraut podemos distinguir, no conhecimento que é informalmente adquirido, duas diferentes situações: 1) a que se refere a um conhecimento acumulado e refletido que, fazendo parte do aparato profissional dos professores ou integrando o que podemos designar como um dado da sua cultura, não está incluído no curriculum profissional mas tem um alto valor instrumental como recurso da ação. Poderíamos referir, a propósito e por exemplo, os conhecimentos que integram aquilo que costumamos designar por “cultura geral”, os que integram uma determinada cultura organizacional ou os que são adquiridos em grupos colaborativos (Meirink, Meijer, & Verloop, 2007); são conhecimentos que se distinguem daqueles que 2) são adquiridos por uma aprendizagem implícita que Reber (1989) define como “um processo pelo qual o conhecimento sobre as complexidades regradas (*rule-governed*) dos estímulos ambientais é adquirido independentemente da consciência para o fazer” e acerca do qual conclui:

- “(a) Implicit learning produces a tacit knowledge base that is abstract and representative of the structure of the environment; (b) such knowledge is optimally acquired independently of conscious efforts to learn; and (c) it can be used implicitly to solve problems and make accurate decisions about novel stimulus circumstances.” (Reber, 1989)

O reconhecimento da importância deste tipo de conhecimento tem vindo a crescer sobretudo com a descoberta da sua relevância no seio das organizações como fator de desenvolvimento dos próprios processos de trabalho, onde este “know-how” e a sua transmissão constituem uma

das áreas de gestão do conhecimento já que a investigação sobre a matéria é conclusiva quanto ao facto de que as organizações que valorizam os conhecimentos dos seus colaboradores, para resolver problemas e atingir objetivos, têm uma maior vantagem competitiva (Smith E. A., 2001).

Este tipo de conhecimento, implícito ou tácito, conhece a sua valorização a partir do trabalho seminal de Michael Polanyi que o define a partir da constatação de que no conhecimento humano “we can know more that we can tell” (Polanyi, 1966, p. 4) e servindo-se, em primeiro exemplo, do caso do reconhecimento facial – em que somos capazes de identificar um rosto entre muitos sem contudo sermos capazes de o descrever nas suas particularidades – sobre ele explanará, filosoficamente, até à evidenciação da sua importância no próprio conhecimento científico.

As muitas avenidas abertas por Polanyi permitiram o aparecimento dum conjunto de teorias que sublinham a relevância deste tipo de conhecimento que, no caso dos conhecimentos profissionais, é muito marcante.

Como refere Reber (1989), este conhecimento tácito ou implícito, que resulta da indução duma representação abstrata da estrutura do estímulo ambiental e que é adquirido na ausência de estratégias reflexivas e conscientes de aprendizagem, é conhecimento que pode ser usado, implicitamente, para resolver problemas e para tomar decisões acertadas perante novas circunstâncias; porque, sendo o estímulo ambiental estruturado, as pessoas aprendem a explorar essa estrutura no sentido de que a podem explorar de modo a agirem de forma relevante na sua presença. O conceito aplica-se bem ao domínio da gestão do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na sua componente relacional, em que muitos dos comportamentos dos professores só são interpretáveis como reflexo da presença de um conhecimento que eles próprios identificam como adquirido pela experiência.

Para R. Sternberg e R. Wagner a aquisição de conhecimento tácito, como “practical know-how that usually is not openly expressed or stated and which must be acquired in the absence of direct instruction” é uma marca da inteligência prática e refere-se a um conhecimento orientado para a ação e que permite aos indivíduos alcançar objetivos que valorizam (Wagner, 1987) (Sternberg, Wagner, Williams, & Horvath, 1995).

Podemos, por isso, concluir que o conhecimento dos professores deve englobar os dois aspetos (Verloop, Van Driel, & Meijer, 2001) ainda que alguma investigação tenha salientado o facto de que a aprendizagem informal, que advém na prática, nem sempre se realiza da melhor forma já que ela depende da interrelação entre os aspetos cognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais que nem sempre são geridos em conjunto (Hoekstra, Beijaard, Brekelmans, & Korthagen, 2007).

O papel do conhecimento e da aprendizagem nas teorias da ação foi particularmente desenvolvido por Chris Argyris, tendo as suas teorias um relevante interesse para a compreensão do agir profissional dos professores, interessando, por isso, que sobre elas nos detenhamos no fecho desta secção.

É através do que os professores sabem, do seu conhecimento, e independentemente da origem aquisitiva desse seu saber – se formal ou informal – que orientam e concebem a sua ação profissional na medida em que apenas nesses conhecimentos se podem basear os seus raciocínios (*reasoning*) enquanto processos utilizados pelos seres humanos para passarem do que sabem para o que fazem, do pensamento para a ação (Argyris, 1997a). Podem, segundo o Autor, esses raciocínios ser de dois tipos ou natureza: *defensivos*, de interesse apenas para os próprios (*self-serving*), anti aprendizagem e subprodutivos a que correspondem as seguintes características:

- “1. The premises that people develop for their causal explanations are tacit; they are not made explicit.
2. The inference processes by which people move from premise to conclusion are also tacit.
3. The data they use to generate their premises and conclusions are "soft"; that is, the data are not subjected to verification.
4. The logic used to test conclusions is the same as that used to produce them.” (Argyris, 1997a)

Em contraste, o raciocínio *produtivo*, que é especialmente difícil em ambientes dinâmicos porque requer que as pessoas reexaminem as suas assunções básicas e que testem os seus juízos face à mudança ambiental, exige tempo, atenção e focalização (Argyris, Initiating change that perseveres, 1997a). São assunções deste tipo de raciocínio:

- “1. Reasoning, or making inferences, is a key activity in designing and implementing action.
2. Learning to make inferences explicit and to test their validity in practice is important to effective action.
3. Designing activity to help self and others understand what is going on around them is central to initiating and sustaining action or change.” (Argyris, 1997a)

A diferença entre os dois tipos de raciocínios, como guias de ação, reside na forma como as pessoas na realidade aprendem a tomar decisões – definindo Argyris a aprendizagem como: 1) a deteção e a correção dos erros, ou seja, com aqueles aspetos do conhecimento ou do conhecer que tornam a ação ineficaz e que constituem um desajustamento entre a intenção e as consequências (Argyris (1976b) (1997a)) e 2) quando é verificado o ajustamento entre a intenção e a consequência da ação (Argyris, 1995). O processo de aprendizagem é constituído pela descoberta de um problema, a invenção de soluções, a sua implementação e a monitorização da eficácia dessa implementação (Argyris, 1997b).

A correção dos erros pode ser feita por, pelo menos, duas formas distintas: 1) pela simples mudança de comportamentos ou ações, que corresponde ao “ciclo simples de aprendizagem”

(*single-loop learning*) e 2) pela alteração dos valores que subjazem à orientação da ação e só depois alterando os comportamentos e ações, que corresponde ao “ciclo duplo de aprendizagem” (*double-loop learning*) (Argyris (1976b), (1995), (1997b)).

Para que a aprendizagem se realize com eficácia, Argyris identifica dois factores que a podem inibir e que são a validade da informação que sustenta o processo de decisão e a recetividade ao *feedback* corretivo (Argyris, 1976b).

Para Argyris existe um paradoxo no comportamento humano que reside na coexistência de duas teorias da ação para explicar o comportamento dos agentes: 1) uma “teoria declarada” (*espoused theory*), um programa de ação (*master program*) com que os agentes explicam as suas ações e 2), uma “teoria em uso” (*theory-in-use*) que corresponde ao programa de facto percebido por um observador externo e que difere do primeiro (Argyris (1975) (1976a) (1991) . Este paradoxo, de que poucas pessoas têm consciência, resulta de as pessoas serem “cegas” quanto ao facto de os seus comportamentos não estarem de acordo com as suas teorias declaradas, com a forma como explicam as suas ações o que Argyris atribui: 1) à circunstância de muitos de nós estarmos programados com “teorias em uso” que não nos ensinam a refletir rigorosamente no nosso comportamento e no seu impacto e 2) porque, muitos de nós, não estamos programados para revelar aos outros a discrepância que encontramos entre o seu comportamento e as suas “teorias declaradas” (Argyris, 1976a).

Estas teorias da ação são da maior relevância para a questão da autoavaliação, que constitui o nosso tema central nesta Tese, já que a entendemos como uma ferramenta central para o processo de melhoria da ação do professor. Mas para que assim seja, o processo auto-avaliativo tem que abrir-se a uma componente externa que 1) garanta informação adequada ao processo de decisão, 2) possa desbloquear o processo de aprendizagem introduzindo *feedback* corretivo e 3), permita confrontar as “teorias declaradas” com as “teorias em uso”, pelos agentes. Ou seja, um processo que permita e favoreça uma aprendizagem que conduza a raciocínios mais “produtivos” do que “defensivos”. Deste ponto de vista teremos que sustentar que o conhecimento tácito, informalmente adquirido com a prática, apresenta os seus riscos pela sua transformação em teorias em uso bloqueadoras duma aprendizagem que seja eficaz na produção de fatores de mudança, quando ela se justifica. Por outro lado, pode constituir-se, através da reflexão e da abertura ao *feedback* corretivo, numa fonte de aprendizagem eficaz e permanente de grande alcance na conceção dos programas de ação que orientam as atividades instrucionais dos professores.

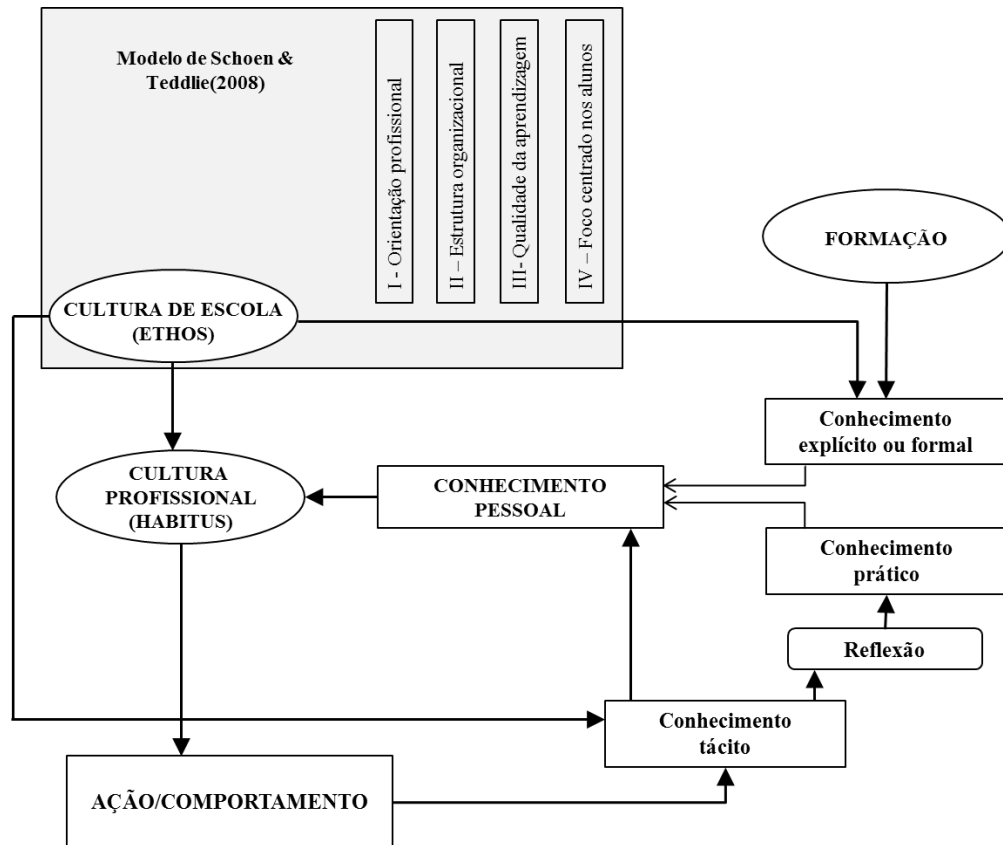


Figura 23 – Modelo teórico da articulação entre *ethos* e *habitus* e da sua relação com o conhecimento dos professores

5. Teorias sobre a carreira dos professores

5.1 Teorias e modelos teóricos sobre a carreira dos professores

A experiência profissional é cumulativa e desenvolvida ao longo de todo o percurso profissional. Um percurso sujeito às contingências da profissão, dos seus eventos diários nos encontros professor-aluno, professor-professor e professor-escola, mas também das vidas individuais que afetam, incontornavelmente, esse mesmo percurso.

O interesse pelo estudo da carreira dos professores emergiu na década de 80 do século passado, beneficiando da tradição, teórica, do interesse pelos ciclos de vida das tradições freudianas e sociológicas (Huberman, 1989b).

Do conjunto de estudos realizados sobre o tópico “ciclo de carreira dos professores” (“*teachers’ career cycle*” na literatura anglo-saxónica) emergem como mais representativos, segundo Day

(2001, p. 101) os que foram realizados por Michael Huberman na Suíça, Sikes na Inglaterra e por Fessler e Christensen nos EUA. Deteremos o nosso estudo no primeiro e nos últimos.

O conceito de “carreira”, que Huberman apresenta como “...series of 'sequences' or 'maxicycles' that traverse not only different individuals within the same profession, but also individuals across professions.” (Huberman, 1989b) introduz a ideia dum faseamento dentro do contínuo dos ciclos de vida, faseamento que supõe a diferenciação atitudinal e comportamental que os indivíduos experimentam no período em que, neste caso, desempenham uma determinada actividade. Mas, como o próprio Huberman adverte, no resumo do seu artigo, temos que olhar para a modelização deste faseamento como algo com mais valor heurístico do que prescritivo.

Esta nota de advertência é sublinhada pelo carácter dinâmico e interactivo que a teoria apresentada por (Burke, Christensen, & Fessler, 1984) apresenta, ao introduzir no ciclo duas componentes ambientais condicionadoras do seu desenvolvimento. Faz, por isso, todo o sentido o convocar uma outra nota de Huberman sobre o recurso a modelos lineares e determinísticos que, em situações complexas, se devem tomar com todo o cuidado:

“Thus the importance of working gingerly with a linear, deterministic, highly psychological stage-development model. Not only because of its partial validity, but also because it encourages us to lump individuals together whose trajectories, when examined carefully, have many more discrepancies than commonalities.” (Huberman, 1989)

Dos dois modelos apresentados apenas o de Huberman apresenta uma perspectiva diacrónica para a sucessão das fases embora o Autor chame a atenção para a provisoriedade da atribuição.

5.2 O modelo de Huberman

O modelo desenvolvido por Huberman (1989a), (1989b), a partir da investigação empírica, é um modelo de fases ou etapas que supõem, todavia, a possibilidade de percursos diferenciados e de permanências relativizadas. O estudo incidiu sobre uma população de professores suíços do secundário, abrangendo toda a distribuição etária ao longo da carreira.

Das várias questões de investigação postas por Huberman (1989a), duas procuram resposta para a nossa preocupação atual:

- Existem fases ou estádios no percurso profissional dos professores?
- Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos tipo, os mesmos desenvolvimentos de carreira, independentemente da geração a que pertencem ou há percursos diferentes segundo o momento histórico da carreira?

Baseado na literatura e num estudo empírico desenvolvido com professores suíços do secundário, Huberman estabeleceu ao modelo, cuja natureza esquemática e especulativa não deixa de acentuar, que reproduzimos na Figura 24 (pág. 157).

Huberman, não só conclui pela existência das fases na carreira como associa a sua sequência a percursos diferenciados que se podem caracterizar, nos extremos, como harmoniosos ou como problemáticos.

A possibilidade desta diferenciação de percursos reside no facto de se identificarem como fases mais homogéneas, em termos da sua identificação pela amostra, as fases de “entrada”, de “estabilização” – que constituem as fases iniciais do modelo – e a fase de “saída” (*désengagement*) ou final.

As fases intermédias da carreira, conclui (Huberman, 1989a), não se apresentam com essa univocidade mas, antes, diversificam-se em modos que podem apresentar, ou não, uma determinada sequencialidade, o que permite a hipótese de diferentes percursos.

A caracterização das fases do modelo é apresentada por (Huberman, 1989a) e (Huberman, 1989b) da seguinte forma:

1 - fase de “**entrada**” na carreira – onde se jogam os aspectos: (a) da “sobrevivência”, que se traduz pelo choque com a realidade, com o “tactear” da realidade, com a preocupação do papel desempenhado, pela diferença entre o idealizado e as realidades quotidianas; (b) da “descoberta”, traduzida pelo entusiasmo dos principiantes, pela experimentação, pelo orgulho de ter a sua própria classe, os seus alunos, o seu programa e de fazer parte dum corpo profissional; estes dois aspectos constituem o que, na literatura clássica sobre a socialização profissional, se aglomera com o conceito de “exploração”;

2 - fase de “**estabilização**” – correspondente à assunção dum compromisso definitivo entre o indivíduo e a instituição, a libertação duma observação mais apertada, a pertença a um grupo de pares e a consolidação dum reportório pedagógico de base; sentido de facilidade, de à vontade e dum conforto psicológico acrescido;

3 - fase de “**experimentação**” ou “**diversificação**” – trata-se, para uns, de aumentar a sua contribuição e o seu impacto na aula, depois de estabelecida a consolidação pedagógica da fase anterior; para outros, o desafio pode ser mais institucional e assumir a forma dum certo activismo crítico para com limitações encontradas ou as “aberrações do sistema” que reduzem o impacto pretendido;

4 - fase de “**questionamento**” – é uma fase crítica de origens e características fluidas e cujos sintomas podem ir dum ligeiro sentimento de rotina a uma real crise existencial face

ao prosseguimento da carreira; não há indicação de que todos os profissionais passem por esta fase que afecta mais os homens do que as mulheres; é uma fase de “balanço” (*stock-taking*) em que pode ocorrer o desejo de mudança de carreira;

5 - fase da “**serenidade e distância afectiva**” – é uma fase que se caracteriza mais como um estado de alma; sentimento de menor energia ou de menor investimento, mas de maior à vontade, menor preocupação face aos problemas diários da sala de aula e um aumento da distância afectiva para com os alunos, o que se pode dever a uma maior diferenciação nos aspectos inter-geracionais e subculturais entre professores e alunos;

6 - fase do “**conservadorismo e das queixas**” – é uma fase identificado por alguns estudos, que abrange um número importante entre os professores de 50-60 anos e que se manifestam mal-humorados, queixando-se da evolução dos alunos, da atitude do público, da política educativa, dos seus colegas mais jovens e a crença de que as mudanças não trazem melhorias; neste estudo de Huberman, este grupo representa os que passaram directamente da fase de questionamento fazendo um *bypass* à fase da “serenidade”, enquanto outros estudos apontam como uma fase que pode acontecer depois dessa;

7 - a fase final ou de “**saída**” da carreira – em que se manifesta um retiro progressivo e uma interiorização acrescida; o tom geral é relativamente positivo em que o afastamento se faz progressivamente sem rancor pelo investimento profissional realizado, por uma maior consagração de tempo à vida pessoal, aos interesses exteriores ao trabalho e a uma vida social mais reflexiva; mas não há demonstração empírica para a univocidade desta fase, já que se detetam finais mais serenos assim como outros mais amargos.

Este modelo de Huberman, sustentado em verificação empírica, tem relativamente a outros modelos, como o que apresentamos de seguida, dois aspetos que o tornam particularmente interessante: 1) a identificação, diacrónica, dos períodos temporais relativos às fases enunciadas ainda que o Autor chame a atenção para o carácter esquemático e especulativo do modelo prevenindo, assim, a sua aplicação de forma determinística e generalizada; 2) a ocorrência de diferentes possibilidades para os percursos profissionais e cuja divergência, sobretudo, pode ocorrer nas fases correspondentes ao período intermédio da carreira.

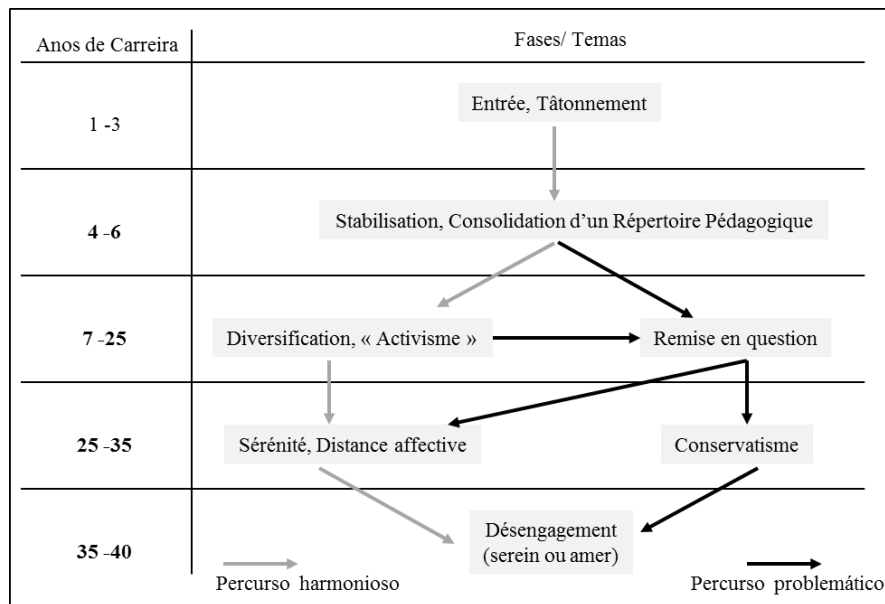


Figura 24 - Modelo de Huberman (1989)

5.3 O modelo de Burke, Christensen, Fessler

De acordo com Burke, Christensen, & Fessler (1984) e (1987), o ciclo de carreira dos professores (CCP) é condicionada por um conjunto de fatores ambientais, quer positiva quer negativamente. Os Autores consideram que estes fatores se podem categorizar nas dimensões dum “ambiente pessoal” e dum “ambiente organizacional” e que são, frequentemente, interativos tornando difícil distinguir as influências específicas sobre o ciclo da carreira:

“...attitudes towards teaching, students, and schools change as teachers enter different stages. Furthermore, these attitudes and characteristics are multidimensional in nature; there is no single attitude that characterizes teachers, but rather underlying dimensions along which attitudes and perceptions of influence lie.”

(Burke P. , Christensen, Fessler, McDonnell, & Price, 1987, p. 30)

A introdução desta perspetiva de causalidade, que Burke, Christensen, & Fessler (1984) abordam na linha da *teoria dos sistemas sociais*, tem para eles a vantagem de introduzir “... a dynamic and flexible perspective to the teacher career cycle rather than one of a static or fixed set of stages.” (p. 9). Este dinamismo e flexibilidade atribuídos ao modelo, enquanto explicação, justificam a não atribuição de qualquer cronologia às fases consideradas e, relativamente às quais, apenas podemos discernir períodos mais largos que têm como extremos os “primeiros anos” e os “anos finais” da carreira.

Reproduzimos a apresentação gráfica do modelo apresentado pelos Autores, que sintetiza o corpo da teoria, na Figura 25.

A descrição das oito fases da carreira, que diverge pelo número de fases do modelo de Huberman, é a seguinte em Burke, Christensen, & Fessler (1984):

1 - fase de **pré-serviço** (*preservice*) – período de preparação, de formação inicial numa instituição de ensino superior; pode ainda considerar a formação para novas funções ou papéis em instituições de ensino superior ou através de programas de formação em serviço;

2 - fase de **indução** (*induction*) – correspondente aos primeiros anos de actividade profissional, quando o professor é socializado no sistema; é um período em que o professor procura ser aceite pelos estudantes, pelos pares e supervisores e tenta adquirir um nível de conforto e segurança ao lidar com os problemas e questões do seu dia a dia;

3 - fase de **aquisição de competências** (*competence building*) – é a fase em que o professor procura melhorar as suas aptidões (*skills*) e capacidades (*abilities*) e busca novos materiais, métodos e estratégias. Nesta fase os professores são recetivos a novas ideias e frequentam workshops, conferências e programas de formação por sua própria iniciativa. Vêm a profissão como desafiante e interessam-se por melhorar o seu reportório de aptidões;

4 - fase **entusiástica e de crescimento** (*enthusiastic and growing*) – tendo atingido um elevado nível de competência os professores continuam a progredir na profissão; nesta fase adoram o seu trabalho e procuram constantemente novas formas de enriquecer o seu ensino e demonstram entusiasmo e elevados níveis de satisfação com o trabalho;

5 - fase de **frustração na carreira** (*career frustration*) – caracterizada pela frustração e desilusão com o ensino; a satisfação com o trabalho diminui e os professores questionam a sua escolha profissional. Muito do que é descrito como *burnout* do professor ocorre nesta fase e embora tenda a ocorrer a meio da carreira já se nota uma incidência crescente destes sentimentos em fases mais iniciais;

6 - fase do **estável mas estagnado** (*stable but stagnant*) – fase de resignação em que os professores fazem o que se espera deles mas pouco mais; podem estar a desempenhar bem a sua função mas já não estão comprometidos com a busca da excelência e do crescimento na profissão;

7 - fase do **abrandamento na carreira** (*career wind-down*) – é a fase em que o professor se prepara para deixar a profissão; pode ser: um período agradável, em que muitos refletem sobre as muitas experiências agradáveis tidas, enquanto se preparam para uma

mudança de carreira ou para a reforma; ou um período amargo para os que se ressentem do fim da carreira ou que não querem esperar pela saída duma profissão que consideram ter sido pouco compensadora;

8 -fase da **saída da carreira** (*career exit*) – período posterior ao abandono da carreira por reforma ou outro motivo como o abandono voluntário.

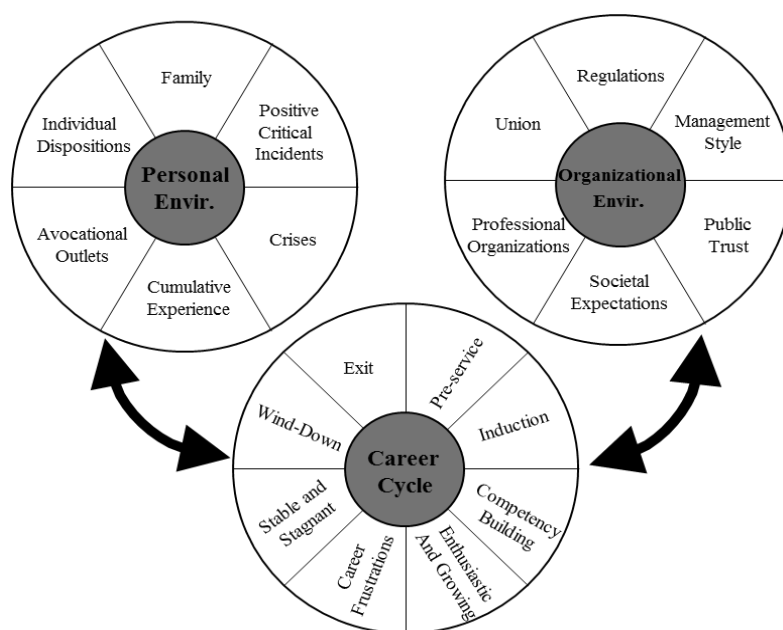


Figura 25 - Modelo do CCP apresentado por (Burke, Christensen, & Fessler, 1984)

Os Autores apresentam, também, um conjunto de variáveis que integram as componentes ambientais do modelo e que apresentamos nas Tabela 21 e Tabela 22.

Para testar os constructos do modelo, para explorar as suas implicações para programas de desenvolvimento profissional e de prémios e incentivos para os professores nas diferentes fases da carreira, os Autores desenharam uma investigação que teve por base quatro questões das quais, no âmbito da especificidade do nosso estudo, nos interessa a primeira:

- existem diferenças entre as fases da carreira face às características, auto-reportadas, dos professores? (Burke, Christensen, & Fessler, 1984, p. 17)

Para responder à questão de investigação foram concebidos dois instrumentos: (a) o “Self-Selection of Career Stages” (SSCS), consistindo em oito parágrafos descritivos correspondentes às fases do modelo, que os respondentes deveriam identificar como correspondente à sua fase de carreira; (b) o “Teacher Career Cycle Inventory” (TCCI), um questionário com escala de 5 pontos referente ao rigor descritivo de cada fase do ciclo de carreira.

Os resultados da investigação permitiram apoiar os constructos do modelo, a existência das várias fases da carreira e a noção de que as atitudes face à profissão, aos estudantes e à escola, mudam quando os professores entram nas diferentes fases. (Burke, Christensen, & Fessler, 1984, p. 30)

Tabela 21 - Variáveis do ambiente pessoal segundo Burke, Christensen, Fessler, McDonnell, & Price, (1987)

Ambiente Pessoal (personal environment)	Família	1 - Sistemas de suporte interno; 2 - Expectativas; 3 - Condições financeiras; 4 - Dimensão do agregado; 5 - Necessidades especiais dos membros familiares
	Incidentes críticos positivos	1 - Casamento; 2 - Nascimento de filhos; 3 - Heranças; 4 - Experiência religiosa; 5 - Interação com “significant others”
	Crises	1 - Doença do cônjuge; 2 - Morte do cônjuge; 3 - Doença pessoal; 4 - Perdas financeiras; 5 - Divórcio; 6 - Problemas legais; 7 - Problemas com drogas na família; 8 - Crises de amigos ou familiares
	Disposições Individuais	1 - Experiências acumuladas; 2 - Relações interpessoais; 3 - Aspirações e metas; 4 - Valores pessoais
	Tempos livres (avocational interests)	1 - “Hobbies”; 2 - Actividades religiosas; 3 - Voluntariado; 4 - Viagens; 5 - Prática desportiva e exercício; 6 - Outras actividades de escape
	Etapas (stages) de vida	1 - Relação com a carreira; 2 - Relação com a família; 3 - Avaliação das prioridades; 4 - Projectação dos objectivos de vida

Tabela 22 - Variáveis do ambiente organizacional segundo Burke, Christensen, Fessler, McDonnell, & Price, (1987)

Ambiente Organizacional (organizational environment)	Regulamentação educativa	1 – Nacional; 2 – Regional; 3 – Local; 4 – Da escola
	Estilo de gestão	1 – Atmosfera de confiança; 2 – Controlo vs. apoio 3 – Estrutura vs “laissez faire”; 4 – “Philosophical agreement”
	Confiança pública (public trust)	1 – Atmosfera de confiança e apoio ; 2 – Confiança na escola e nos professores; 3 – Apoio financeiro
	Expectativas sociais	1 – Metas; 2 – Ética e valores; 3 – Expectativas e aspirações; 4 – Relatórios nacionais sobre os professores e a educação; 5 – Grupos de interesses particulares; 6 – Recursos sociais para a melhoria;
	Organizações profissionais	1 – Liderança; 2 – Apoio; 3 – Apoio à atividade profissional;
	Sindicatos	1 – Apoiantes para o professor; 2 – Relação consultiva com a gestão 3 – Orgulho vs negativismo

A perspetiva sistémica aportada à modelação do *ciclo de carreira dos professores* por estes Autores vem introduzir, para além da dinâmica e da flexibilidade já referidas, a ideia da contingencialidade inerente a fenómenos que se operam no domínio do individual e que, por isso, resistem a enfoques de natureza mais nomotética.

A contingência inerente ao “CCP”, é ampliada quer pelas influências ambientais que estruturam o modelo, quer pelo carácter das interações que entre os ambientes se geram, quer pela força de simultaneidade de muitas dessas interações.

Consideradas as notas prévias sobre o conceito de “carreira” e as precauções a tomar no recurso a modelos lineares e determinísticos, que apresentámos no início da secção, os modelos de Huberman e de Burke P. , Christensen, Fessler, McDonnell, & Price, permitem-nos concluir que o percurso profissional dos professores é diferenciado diacronicamente e que essa diferenciação corresponde a formas igualmente diferenciadas de comportamentos, atitudes e perspetivas perante o trabalho que se materializa na sala de aulas e nas escolas.

Ainda que de forma explícita Huberman (1989a) se refira à fase de *serenidade e distância afetiva* como um “estado de alma” e Burke P. , Christensen, Fessler, McDonnell, & Price (1987) incluam no *ambiente pessoal* muitas variáveis que podem ser consideradas no campo emocional

e afetivo (variáveis que abordaremos no capítulo seguinte) este é um aspecto a que a literatura, em geral, denota alguma insuficiência de aprofundamento. Pensamos, no entanto, que no futuro esses aspetos tenderão a ser mais valorizados e, no âmbito da nossa investigação, procuraremos dar-lhe uma atenção particular.

Mas a tipificação operada pelos modelos, mais do que estabelecer linhas de contorno ou fractura entre séries de fenómenos identificáveis e descritíveis, apenas os denotam em termos dum roteiro de observação e/ou de interpretação.

Todavia, esta diferenciação que se confirma pela investigação, não é por norma considerada nos sistemas de avaliação do desempenho dos professores, já que estes sistemas tendem a idealizar os comportamentos em torno de normas e padrões estabelecidos segundo princípios de universalidade ou de pretensa universalidade.

Não cabe aqui a discussão do fundo de adequação, ou da própria eticidade ou equidade de tais modelos, já que existe sempre a possibilidade de a utilização dos guiões avaliativos, por dependerem em grande parte de quem avalia ou supervisiona o desempenho dos profissionais, poderem estar abertos a uma aplicação que leve em linha de conta as diferenças, circunstâncias e contingências do desempenho avaliado.

Em termos da nossa investigação, a revisão desta literatura sobre o *ciclo de carreira dos professores* permite-nos concluir que a nossa investigação empírica deve ter em atenção:

- Esta diferenciação cíclica;
- O papel das componentes ambientais no condicionamento comportamental;
- O facto de as fases do meio da carreira serem mais fluidas e multifacetadas do que as fases iniciais e final.

Resumo: A autoavaliação dos professores do secundário constitui o ponto central desta Tese, com a qual se pretende contribuir para a conceção dum referencial. A capacidade auto-avaliativa é aqui entendida como uma modalidade da autorregulação dos agentes, no decurso do seu agir orientado para o cumprimento de objetivos – que para si determinam ou que lhes são determinados – em dados contextos. Neste capítulo pretende-se a sistematização dum conjunto de teorias que possam constituir fundamento para a nossa própria teoria da autoavaliação, dotando-a de conceitos prévios, empiricamente consistentes, e capazes de sustentar uma pretensão de validade prática.

Assim, depois de procedermos a uma clarificação concetual num aparato básico que integra os conceitos de *emoção*, *atitude*, *comportamento* e *desempenho*, abordaremos as três teorias que consideramos melhor servirem a nossa necessidade de fundamento: a *teoria social-cognitiva* de A. Bandura, a *teoria do comportamento planeado* de I. Ajzen e a *teoria da motivação* de E. Locke e G. Latham que, no final, integramos num modelo complexo que se explicita na sua aplicação à autoavaliação dos professores.

É ainda apresentado o modelo teórico do “comportamento interpessoal do professor”, de Wubbels et al., como teoria próxima da que é por nós desenvolvida e da qual adotamos as dimensões da “proximidade” e da “influência” no nosso modelo teórico que apresentamos no Capítulo 7.

Palavras-chave: teoria social cognitiva; teoria do comportamento planeado; teoria da motivação; modelo do comportamento interpessoal do professor

Resumen: La autoevaluación de los profesores constituye el punto central de esta Tesis, con la cual se pretende contribuir para la concepción de un referencial. La capacidad auto evaluativa es aquí entendida como una modalidad de la autorregulación de los agentes, en el curso de su acción orientada para el cumplimiento de objetivos - que para si determinan o otros les determinan – en dados contextos. En este capítulo se pretende la sistematización de un conjunto de teorías que puedan constituir un fundamento para nuestra propia teoría de la autoevaluación, dotándola de conceptos previos, empíricamente consistentes, y capaces de sostener una pretensión de validez práctica.

Así, después de procederse a una clarificación conceptual en uno aparato básico integrante de los conceptos de *emoción*, *actitud*, *comportamiento* y *desempeño*, abordaremos las tres teorías que consideramos que mejor van a servir nuestra necesidad de fundamento: la *teoría social-cognitiva* de A. Bandura, la *teoría del comportamiento planificado* de I. Ajzen y la *teoría de la motivación* de E. Locke y G. Latham que, al final, vamos a integrar en un modelo complejo que es explicitado in su aplicación en la autoevaluación de los profesores.

Aún se presenta el modelo teórico del “comportamiento interpersonal del profesor”, de Wubbels et al., como teoría cercana de la que nosotros desarrollamos y de la cual adoptamos las dimensiones de “proximidad” e de “influenza” en nuestro modelo teórico que es presentado en Capítulo 7.

Palabras clave: teoría social-cognitiva; teoría del comportamiento planificado; teoría de la motivación; modelo del comportamiento interpersonal del profesor

Abstract: Secondary education teachers' self-assessment constitutes the core of this Thesis, with which we want to contribute for the conception of a framework. Self-assessment capability is here understood as a modality of the agents' self-regulation, in the course of their oriented action to achieve the goals – self or by others determined – in the context of specific situations. In this chapter, we aim the systematization of a set of theories to allow us the theoretical basis of our own self-assessment theory, providing it the empirically consistent previous concepts able to sustain a practical validity assumption.

Thus, after a conceptual clarification of a basic apparatus including the concepts of *emotion*, *attitude*, *behavior* and *performance*, we will approach the three theories we think best serve our grounding needs: the *social-cognitive theory* of A. Bandura, the *theory of planned behavior* of I. Ajzen and the *goal setting theory of motivation* of E. Locke & G. Latham. Finally, we integrate those theories in a complex model explained in its application to teachers' self-assessment.

It is also presented the Wubbels et al. "interpersonal teacher behavior" model, a theory close to that being developed by us and under which we adopt the dimensions of "proximity" and "influence" in our theoretical model presented in Chapter 7.

Keywords: social-cognitive theory; theory of planned behavior; goal setting theory of motivation; interpersonal teacher behavior model

1. Notas prévias e conceptuais

A já referida exiguidade de estudos sobre a autoavaliação dos professores e a falta de quadros conceptuais específicos que enquadrassem a nossa perspetiva sobre o problema, levou-nos à procura, em territórios exteriores ao mapa concreto das ciências da educação, de teorias que correspondessem a essa mesma perspetiva. Para nós, a autoavaliação, como *ápice* da reflexividade profissional, tem que referenciar-se muito para além duma resposta aos critérios da avaliação externa e dos limites das visões mais *tecnológicas* da educação.

A diversidade dos enfoques investigatórios sobre a questão, tão geral, da eficácia dos professores tem dado origem a diferentes correntes, que se podem agrupar nas perspetivas dos *conteúdos curriculares*, das *atividades de aprendizagem*, das *relações interpessoais*, da *moral*, da *organização* como referem Brok, Brekelmans e Wubbels (2004)

Esta diversidade, que é de objetos mas também de metodologias, vem produzindo uma vasta e rica literatura que nos permite elencar, em espectro amplo, os fatores e dimensões que mais contribuem para essa eficácia e que, em boa parte, constituem a base dos referenciais avaliativos e normativos atuais: como, por exemplo, o ISTOF (Teddle, Creemers, Kyriakides, Muijs, & Yu, 2006), o “modelo dinâmico” de Creemers & Kyriakides (2006) e os modelos que baseiam os sistemas nacionais de referenciação normativa e de avaliação dos professores.

A complexidade da atividade docente, sobretudo quando entendida nos atuais paradigmas da governança educativa tal como expusemos em capítulos anteriores, implica uma tentativa de aproximação teórica que não se furte a essa complexidade. O drama, nos paradigmas e nas lógicas redutoras, está na descolagem da realidade que se opera quando, indutivamente, se tenta explicar um todo por qualquer uma das suas partes por muito relevante que ela seja. A teoria dos sistemas alerta-nos, porém, nessa verificação de que o todo é algo mais do que a soma das partes.

Às perspetivas referidas poderíamos acrescentar a de Hargreaves (1994), que apresenta uma descrição, tão breve quanto exaustiva, da complexidade contextual do exercício profissional dos professores, numa formulação cuja atualidade é notória:

“To understand teacher development at the turn of the millennium is to understand it in a peculiarly exhilarating and terrifying time of accelerating change, intense compression of time and space, cultural diversity, economic flexibility, technological complexity, organizational fluidity, moral and scientific uncertainty and national insecurity. Only when we know what learning is for or what people think it is for can we know and imagine what teacher development might be for.” (Hargreaves D. H., 1994, p. 7)

E parte dela para sublinhar as dimensões envolvidas no “*good teaching*”, que estão para além do conhecimento do *que ensinar* e *como ensinar*. Assim, à **competência e capacidade técnica**

(*technical skill*), acrescenta a **intenção moral** (*moral purpose*) e uma **dimensão política** (*political awareness, adeptness and acuity*). Somada a multidimensionalidade da atividade à sua contingencialidade crescente e à sua variabilidade situacional, temos que reconhecer que o reducionismo analítico, se nos ajuda a compreender aspetos importantes da ação, não é suficiente para nos capacitar ao controlo sobre essa mesma ação.

Uma atividade complexa exige, portanto, um modelo complexo de ação e reflexão.

Ação e reflexão são dois aspetos indissociáveis das atividades fortemente inter-relacionais como é o caso da ação docente. Como vimos, na abordagem da educação enquanto serviço, a natureza *face-a-face*, ou *confrontante* como preferimos designá-la, da docência é constituinte duma complexidade que varia proporcionalmente com o grau de diferenciação requerido pelo grupo definido como “de trabalho” – a turma ou classe, bem como o grau de envolvimento das partes no processo de coprodução; essa complexidade impõe a variedade de estratégias necessárias à eficácia do atendimento e um esforço permanente de adaptação e ajustamento no processo de comunicação interindividual.

O gerar e gerir diferentes estratégias para a concretização de objectivos pré-determinados (independentemente da sua génese ser externa ou interna ao indivíduo), bem como a capacidade de adaptação e ajustamento situacionais supõe que o agente é dotado duma capacidade, genérica, para controlar o processo em curso, em que essas capacidades são mobilizadas. Identificamos essa capacidade genérica com o conceito de **autorregulação**. Abordaremos, por isso, neste capítulo, duas teorias nuclearmente importantes pelo seu alcance teórico e pela comprovação de que têm sido objeto: a *teoria social cognitiva*, de Albert Bandura, e a *teoria do comportamento planeado*, de Icek Ajzen, bem como as teorias que a estas fornecem conceitos e quadros conceptuais que lhes reforçam a inteligibilidade e alcance.

No decurso dessa abordagem serão referidos ou utilizados conceitos cuja definição não decorre das teorias descritas. Por isso, procederemos a uma clarificação prévia do uso e entendimento que deles, aqui e no corpo desta tese, faremos.

1.1 Emoção e atitude

O conceito de emoção é utilizado com variações de significado e extensão nos diferentes âmbitos teóricos e conceptuais. Como constructo autónomo ou como elemento integrante do constructo *afeto*, a emoção refere-se, segundo Russell (2003), a um puzzle conceptual e que “The history of the psychology of emotion can be phrased as a dialogue between those who use everyday concepts of emotion and those skeptical of doing so.” (Russell, 2003, p. 146). Esses conceitos de “todos os dias” são expressos em palavras como medo ou raiva e outro tipo de reações básicas.

A abordagem das neurociências dá-nos, no entanto, uma definição que tem para nós interesse operacional na medida em que relaciona a *emoção* com a *cognição* ou, o que é mais relevante, com a construção das *estruturas cognitivas*, como se depreende de Damásio (2000):

“A emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente.
...o termo *sentimento* deve ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto o termo *emoção* deve ser usado para designar o conjunto das respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis.” (Damásio, 2000, p. 62)

Esta articulação básica entre a *emoção*, como sistema de apoio, e *cognição* e *estrutura cognitiva* como produto do *edifício da razão* permite-nos um quadro de compreensão para a forma como as *crenças* ou *estruturas cognitivas* determinantes dos comportamentos humanos, se vão formando e mesmo manifestando. Ou seja, permite-nos perceber e enquadrar melhor o próprio conceito de *atitude* se atendermos a definições como a de Jaspars ou de Ajzen citados por Lima L. P (2006) ainda que a autora recorra, contudo, à definição que reconhece consagrada pela literatura, a partir da sistematização operada por Eagly & Chaiken, da atitude enquanto constructo hipotético da “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”. (Lima L. P., 2006, p. 188)

Em qualquer das definições apresentadas é, no entanto, evidente a articulação sublinhada por António Damásio.

Refira-se o estudo de Bodur, Brinberg, & Coupey (2000), que fornece comprovação empírica quer para a independência dos constructos, *afeto* e *atitude*, quer para a influência direta que o afeto exerce na formação da atitude, independentemente da estrutura cognitiva, e sobre esta última, num modelo que sintetizamos na Figura 26.

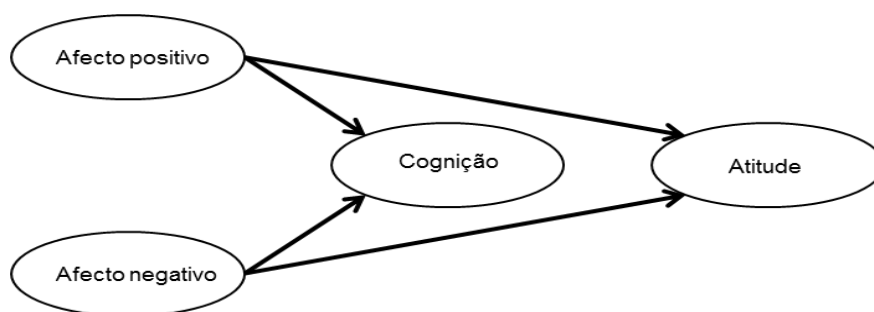


Figura 26 - Modelo de Bodur, Brinberg, & Coupey

Os aspetos emocionais da e na atividade docente, só muito recentemente atraíram a atenção de alguns investigadores no campo educacional. É o caso de Zembylas com o desenvolvimento do conceito de *ecologia emocional* (*emotional ecology*), importado da teoria das organizações, em

aplicação à educação na envolvente numa *ecologia do conhecimento (knowledge ecology)* que define como:

“...a system consisting of many sources and forms of knowledge in a symbiotic relationship; content knowledge, pedagogical knowledge, curriculum knowledge, knowledge of learners, emotional knowledge, knowledge of educational values and goals and so on.” (Zembylas, 2007, p. 356);

Com esta definição pretende o Autor enriquecer o conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo de Shulman através duma investigação sobre a qual conclui: “My analysis offers the construct of emotional ecology as one way to look at the intersection of emotional knowledge and teachers’ PCK⁷ and to consider how this may enrich teachers’ work and lives”. (Zembylas, 2007, p. 366)

Esta *ecologia emocional* envolve não só os aspetos relativos à relação estabelecida pelo professor com a matéria por si ensinada mas, também e sobretudo em nosso entender, os aspetos inter-relacionais professor/aluno(s) envolvidos no ensino e na aprendizagem. Esse aspecto é muito evidente na definição, que Zembylas apresenta a partir de Denzin, de compreensão emocional (*emotional understanding*), como: “...an intersubjective process requiring that one person enter into the field of experience of another and experience for herself the same or similar experiences experienced by another”. Esta formulação da *compreensão emocional* coincide com a aceção tradicional, em língua portuguesa e na generalidade das línguas latinas, do conceito de **empatia**:

“Capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende etc.; processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões, tenta compreender o comportamento do outro; forma de cognição do eu social mediante três aptidões: para se ver do ponto de vista de outrem, para ver os outros do ponto de vista de outrem ou para ver os outros do ponto de vista deles mesmos”. (Houaiss, Villar, & Franco, 2002)

É uma formulação que preferimos e a que, doravante, recorreremos sempre que nos referirmos a esse aspecto particular da relação entre indivíduos.

1.2 Comportamento, ação e desempenho

Na abordagem comportamentalista, ou behaviorista, da ação humana é, por vezes, indistinta a utilização dos conceitos de *comportamento (behavior (USA) ou behaviour (UK))* e de *desempenho (performance)*. Embora tal decorra da necessidade e do objetivo empírico da validação dos constructos a partir de unidades basilares da sua compreensibilidade, verifica-se que a sua aplicação em agregados complexos nem sempre resulta clara.

⁷ Pedagogical Content Knowledge

A complexidade da *ação humana* é mais expressa por esses agregados do que pelo simples somatório das suas unidades racionalizadas. Tal é o caso da atividade dos professores em que, mesmo evitando-se cair em percepções holísticas, a sua compreensão e análise corre o risco de se tornar demasiado redutora se o nível de análise não for compatível com uma agregação minimamente significativa.

Do mesmo modo, o *comportamento* se entendido numa formulação clássica e operativa, a de *comportamento operante* de Skinner, onde a definição do conceito se estabelece como a *resposta* a um *estímulo* que produz um *efeito*, ou seja, que visa a transformação do meio.

Nesse sentido a ação, ou atividade humana, no plano em que nos interessa considerá-la, é constituída por um conjunto de respostas a estímulos, ou seja, de comportamentos que intencionalmente se orientam para a concretização de objectivos (que funcionam, eles próprios, como estímulos quer externos, quer internos).

O conceito de *desempenho* (*performance*) referir-se-á a esse *continuum* de ação em que se articulam, no seu conjunto, os comportamentos intencionalmente orientados para “alcançar resultados específicos, com ações específicas, num dado contexto” (Cascão & Keating, 2000) como vimos no Capítulo 1.

As teorias que apresentaremos, de seguida, estabelecem o quadro de compreensibilidade em que nos queremos situar para a formulação do problema teórico da avaliação dos professores, tendo por base a seguinte hipótese:

“Os objetos da avaliação, *hetero* ou *auto* referida, são constituídos por agregados comportamentais intencionalmente dirigidos a objectivos assumidos pelos indivíduos”

2. A Teoria Social Cognitiva da Autorregulação de Bandura

A Teoria Social-Cognitiva (TSC)⁸, de Bandura (Bandura, 1991), é uma perspetiva interacionista que considera o efeito dos fatores sociais nos sistemas de autorregulação. A teoria da autorregulação baseia-se na premissa de que os sistemas autorreguladores estão no centro dos processos causais e que não só intervêm nos efeitos das influências externas, como fornecem as bases para a ação, já que o comportamento humano, sendo intencional, é regulado por conjeturas que, enquanto prospetivas da ação futura, se constituem como representações cognitivas atualizadas e, como tal, funcionam como motivadores e reguladores comportamentais.

⁸ Social Cognitive Theory of Self-Regulation

Os processos de mudança comportamental, quando auto-orientados, são-no por ação dum conjunto de funções e mecanismos que integram um sistema autorregulado.

Segundo Bandura (Bandura, 1991) os sistemas de autorregulação (*self-regulatory systems*)⁹ estruturam-se em torno de três sub-funções (psicológicas): 1) a auto-monitorização do comportamento, 2) a função judicativa e 3) as influências auto-reativas.

2.1 A auto-monitorização (*self-monitoring*) do comportamento

As mudanças comportamentais intencionais são antecipáveis pelas conjeturas e pelo estabelecimento de objectivos com que os agentes pretendem auto-orientar a sua ação; mas esta faculdade só é passível de operacionalização, independentemente do desejo ou da intenção, se os indivíduos forem capazes de exercer, sobre a sua ação, um controlo eficaz. Mas sem um conhecimento apropriado, diríamos no plano do consciente, dessa ação e dos seus efeitos o indivíduo fica privado da capacidade (auto) reativa necessária para a modificar, reconduzindo-a a um curso compatível com a realização dos objectivos e da intenção previamente definidos e conjeturados.

A *auto-monitorização* é a função através da qual esse conhecimento é produzido e instrumentalizado para a autorregulação. Mas, mais do que a simples produção de cognições e de registos, a auto-monitorização é um processo desencadeador de auto-reações atuantes no plano das mudanças necessárias.

Bandura identifica duas sub-funções condicionantes ou promotoras da eficácia funcional da auto-monitorização:

- 1 - A *auto-observação*, como capacidade básica da função, fornece as informações necessárias ao estabelecimento e à adequação dos objectivos e permite identificar os desvios, ou a conformidade, face às conjeturas iniciais; esta capacidade é condicionada pelas estruturas cognitivas (crenças) que funcionam como filtros da informação a recolher, escolhendo umas e rejeitando outras; quanto mais sistemático for o exercício da auto-observação e mais refletida a interpretação dos dados trazidos ao conhecimento, mais

⁹ Uma nota prévia sobre a tradução do “*self*” Inglês para o Português. Seguimos a orientação expressa por (Damásio, 2000, p. 22) na “Nota de Autor” em que, reconhecendo a inexistência duma correspondência exata, adota o termo “*Si*” como, por exemplo, na tradução de *proto-self* por *proto-si* ou *core-self* por *si-nuclear*. Nas línguas latinas como o Português, o Espanhol, o Italiano e o Francês, a tradução do termo *self* não está de facto normalizada havendo variações, em autores e contextos, em torno de *eu, si, yo, sí, sé, moi, soi*, etc. Nestas línguas, no entanto, a ideia contida no conceito do *self* quando aplicada nos verbos pronominais, nos substantivos e adjetivos é transposta através de prefixação a partir do “antepositivo do grego *autós,ê,ó* com a significação de (eu) mesmo, (tu) mesmo, (ele) mesmo, (si) mesmo” de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss, Villar, & Franco, 2002). A tradução de constructos como *self-efficacy* por *autoeficácia*, *self-regulatory* por *autorreguladores* e todos os outros, pressupõe a manutenção da ideia de processo interno ao indivíduo, com a profundidade expressa pelo conceito central ao nível psicológico.

eficaz o seu resultado; a sub-função **autodiagnóstica** (*self-diagnostic*), conhecimento dos padrões de pensamento, das reações emocionais e comportamentais, bem como dos efeitos por eles produzidos, proporciona o *autoconhecimento* necessário para a orientação do controlo *autorregulador*;

2 - A *auto-orientação* (*self-directedness*) é condicionada pela capacidade do agente para estabelecer objectivos de melhoria progressiva, independentemente de qualquer estímulo externo para o fazer; a sub-função **auto-motivação** (*self-motivating*) é definida por essa capacidade autónoma de definição de objectivos orientadores e corretores da ação, como auto-reação ao curso da ação observado e percebido.

Bandura refere alguns fatores, relacionados com atributos pessoais, com o comportamento ou com a natureza e tipo da *auto-monitorização*, que são relevantes para a função:

1 - A *proximidade temporal* (*temporal proximity*) da auto-observação aos acontecimentos e aos comportamentos permitindo a continuidade da informação e da auto-reação:

“Self-observation close in time provides continuing information and, thus, the best opportunity to bring self-influence to bear on strategies one is using and one’s behavior while it is in progress. Focusing on the more distal effects of courses of action cannot correct the past and may provide little guidance for the future. Intermittent self-monitoring, because it is only partially informative, also produces less effective self-regulation than does regular attention to one’s own performance.”(Bandura, 1991, p. 251)

2 - A *adequação informativa do feedback* sobre o desempenho (*informativeness of performance feedback*); as auto-reacções apropriadas dependem do tipo de informação recolhida sendo enviesadas quando esta é ambígua ou insuficiente; este fator está muito relacionado com a função filtrante da estrutura cognitiva, como acima referimos e, como vimos com Argyris no capítulo anterior, é condicionante da aprendizagem que os agentes podem fazer com o seu agir;

3 - O *nível motivacional*: quanto maior for o nível da motivação maior a inclinação para a auto-observação e desencadeamento da auto-reação;

4 - A *valência do comportamento*: os comportamentos considerados como mais importantes tendem a suscitar mais facilmente a auto-observação.

Só por si, a *auto-monitorização* não constitui um fator determinante de mudança; para comportamentos mais resistentes os seus efeitos serão apenas transientes.

2.2 A função *judicativa* (*judgmental*)

Os indivíduos avaliam os seus comportamentos contrastando-os com padrões pessoais (*personal standards*) por si construídos através do processamento reflexivo a partir de fontes múltiplas de influência que pode ser direta ou de natureza vicarial.¹⁰

Essa avaliação, da qual resultam auto-reacções de satisfação ou insatisfação, é feita por comparações relativas a referenciais individuais, sociais, ou coletivos independentemente da sua natureza ser normativa, ou não:

- Na auto-comparação o comportamento atual é avaliado face a um comportamento anterior que o indivíduo toma por referente; a autossatisfação resulta do reconhecimento da adequação do comportamento atual;
- Na comparação social o indivíduo compara o seu comportamento face ao comportamento de outros tendo em atenção: o nível de desempenho atingido, os seus padrões pessoais e o desempenho dos outros;
- A comparação coletiva é específica dos casos em que a avaliação se refere ao desempenho dum grupo do qual o indivíduo faz parte e relativamente ao qual avalia a sua própria contribuição.

Outros fatores intervêm, ainda, na função *judicativa*:

- A valorização das atividades: só as atividades consideradas significativas são capazes de gerar auto-reacção;
- Os determinantes percebidos do desempenho: as auto-reacções são suscitadas quando o indivíduo percebe o seu desempenho como dependendo do seu esforço e capacidade.

2.3 As influências auto-reativas (*self-reactive*)

Quando a autossatisfação e outros autoincentivos estão condicionados ao desempenho que está de acordo com os padrões definidos pelo indivíduo ou que, sendo exteriores ao indivíduo, são por ele integrados ou assumidos como no caso das normas profissionais, transformam-se em motivadores para a ação e para o desencadeamento de auto-reacções avaliativas. Esta capacidade para a autorregulação através do uso de reacções auto-avaliativas é um dos traços distintivos da espécie humana e um fator diferenciador entre os que são capazes de mobilizar as suas capacidades para atingir os seus objectivos e os que o não são.

¹⁰ Este conceito de Bandura, de *vicarious influence*, não tem tradução direta em Português; a sua significação seria melhor traduzida por “imitação”. No entanto *vicarial* aparece em autores como Fernandes (2007) para traduzir o conceito de Bandura.

As três funções que estruturam os sistemas autorregulados não são, porém, suficientes para explicar o funcionamento do sistema; existem outros mecanismos necessários à compreensão desse funcionamento.

2.4 A autoeficácia

Nesses mecanismos, a centralidade é ocupada pelo conceito de *auto-eficácia* (*self-efficacy*) desenvolvido por Bandura. A importância do conceito, em muitos âmbitos teóricos e para esta Tese, justifica a sua citação:

“Among the mechanisms of personal agency, none is more central or pervasive than people’s beliefs about their capabilities to exercise control over their own level of functioning and over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs function as an important set of proximal determinants of human self-regulation. People’s beliefs in their efficacy influence the choices they make, their aspirations, how much effort they mobilize in a given endeavor, how long they persevere in the face of difficulties and setbacks, whether their thought patterns are self-hindering or self-aiding, the amount of stress they experience in coping with taxing environmental demands, and their vulnerability to depression.” (Bandura, 1991, p. 257)

Esta definição do constructo enquanto “crenças” – “people’s beliefs about their capabilities to exercise control” – ou seja, enquanto construção cognitiva, não impede a sua autonomia face a outros constructos de base cognitiva, determinantes do comportamento, como a *atitude*. A sua consideração como “mecanismo” dominante ou penetrante (*pervasive*) de toda a agência humana, influenciando por determinação ou condicionamento os planos psicológicos quer *cognitivo*, quer *afetivo*, quer *volitivo* – utilizando uma taxonomia antiga mas corrente – confere-lhe essa autonomia e “mobilidade” instrumental no plano não apenas explicativo da causalidade na *agência*, mas também como base conceptual para o desenho de estratégias de mudança. Ou seja, qualquer ação é explicável, antes da intenção, pela determinação volitiva do sujeito que se sustenta numa crença na sua capacidade para agir. Ou a sua inversa: a tendência ou predisposição para a inação que pode ser ultrapassada, alterando a estrutura cognitiva de suporte à crença que a justifica (“não sou capaz de fazer isso”).

Mas note-se, porque aí reside a grande importância do constructo, que a *autoeficácia* se refere à capacidade para a ação em geral, ou relativa a determinados agregados comportamentais que designámos por *desempenho*. Refletindo-se em comportamentos específicos não fica, porém, por eles determinado. Por exemplo, ainda que um professor reconheça a sua incapacidade para conceber estratégias de inclusão – por desconhecer a especificidade, ou a generalidade, das determinantes das necessidades educativas especiais – pode não sentir-se afetado na sua crença de *autoeficácia*. Facilmente contornará o problema classificando-o como matéria de especialidade ou contestando as políticas que prescrevem a atitude inclusiva.

Por outro lado, um professor que se sente capaz de ser inclusivo pode, perante uma dificuldade situacional, sentir-se incapaz de lidar com determinado problema. Se o seu sentido de *autoeficácia* for suficiente, ativará as funções autorreguladoras que lhe fornecerão a motivação e a orientação necessárias à aquisição dos conhecimentos que lhe permitam ultrapassar a ineficiência.

Esta distinção – entre o sentido de *autoeficácia* aplicado ou percebido como geral ou como situacional – é, para nós, importante já que, a partir dos exemplos que apresentámos, podemos concluir que o constructo funciona como condição necessária mas não suficiente para o controlo comportamental específico. Por isso, a ela voltaremos mais adiante.

2.5 Autorregulação e feedback negativo

O modelo de *feedback negativo*, que é importado da teoria dos sistemas é assim definido por Katz & Kahn:

“The simplest type of information input found in all systems is negative feedback. Information feedback of a negative kind enables the system to correct its deviations from course.” (Katz & Kahn, 1974, p. 95)

Tal como no exemplo do termóstato, fornecido por Katz & Kahn, o mecanismo de feedback reage quando a temperatura varia relativamente ao nível para o qual foi regulado, também nas teorias sociais ou psicológicas da regulação e controlo, o mecanismo atua por informação de desvio face a padrões previamente estabelecidos.

Assim, quando o desempenho revela discrepâncias face aos padrões internamente considerados, como os objectivos estabelecidos para a ação, são ativadas as ações necessárias à redução ou anulação da incongruência. No entanto, Bandura salienta o facto de que a inatividade que resulta da conformidade no caso do termóstato, não é compatível com a ação humana dado que a *auto-motivação* leva a que os padrões internos tendam a ser alterados, pelos agentes, mesmo antes da receção de qualquer informação de feedback, por ação da capacidade para um controlo antecipado e não simplesmente reativo e pela dinâmica no estabelecimento dos objectivos. Nesse sentido o *feedback negativo* pode ajudar ao controlo dum curso de ação pré-estabelecido mas não esgota a capacidade do agente para o alterar.

2.6 Influências auto-reativas na autorregulação da motivação

Os desafios pessoais e as auto-reacções avaliativas são mecanismos cognitivos importantes para a motivação e o auto-direccionamento. Mais do que os objectivos, que funcionam como referenciais, é a autoavaliação do desempenho que sustenta grande parte dos efeitos motivacionais.

Como a avaliação se refere a padrões pré-estabelecidos, a reação auto-avaliativa baseia-se nessa articulação entre o desempenho atual, o seu padrão de referência e os objectivos considerados.

A conjugação do *feedback* fornecido pela autoavaliação com os objectivos potencia a *auto-motivação*.

Outro fator potenciador da *auto-motivação* é constituído pela *autoeficácia percebida*; os indivíduos com forte percepção da sua capacidade para a realização de objectivos auto-motivam-se com maior facilidade.

A capacidade para adaptar os objectivos ao curso da ação, elevando ou baixando os padrões internos de referência, também se constitui como fator autorregulador da motivação. Sendo capazes de ajustar o desempenho às suas capacidades efetivas os agentes conseguem gerir o seu esforço mantendo o nível motivacional.

Por último, Bandura refere a auto-reação afetiva como fonte dual de incentivo motivacional: positivo, com a autossatisfação antecipada pela concretização dos objectivos; negativa, quando o desempenho é avaliado como deficiente.

Os objectivos que guiam a ação podem obedecer a uma estrutura hierárquica em que, partindo-se duma finalidade determinada a atingir no final da ação, se desdobram em objectivos proximais no curso da ação ou desempenho. A satisfação, mais do que centrada na concretização da finalidade, vai sendo produzida com o desenvolvimento das sucessivas fases da ação, pelo cumprimento dos objectivos parcelares, e, dessa forma, alimentando em contínuo a auto-motivação.

Para Bandura são ainda fatores determinantes da motivação: 1) os níveis de aspiração, que quanto mais elevados mais contribuem para a motivação; 2) os motivos para a concretização (*achievement motives*) e 3) os incentivos externos.

3. A Teoria do Comportamento Planeado (TCP) de Ajzen

De acordo com Ajzen, (1991), Teoria do Comportamento Planeado (TCP) foi concebida para prever e explicar o comportamento humano em contextos específicos, e resulta da expansão duma anterior teoria desenvolvida pelo autor e Fishbein, a *teoria da ação regulada* (TAR), já que este modelo se revelava limitado na abordagem dos comportamentos relativamente aos quais os indivíduos demonstram um controlo volitivo incompleto, isto é, naqueles em que a capacidade de decidir pela realização de determinado comportamento não depende da simples decisão/motivação do indivíduo mas se encontra condicionada a outro tipo de fatores como a

oportunidade ou a disponibilidade dos recursos necessários. Fatores que, em conjunto, representam o *controle atual* sobre o comportamento.

A “TCP” pretende, assim, retomar a ideia expressa em teorias anteriores de que a realização comportamental depende da conjugação, em simultâneo, da motivação (intenção) do indivíduo com a sua capacidade (controle comportamental) para o concretizar.

Em ambas as teorias existe como fator central, determinante do comportamento, a *intenção*, que Ajzen define do seguinte modo:

“Intentions are assumed to capture the motivational factors that influence a behavior; they are indications of how hard people are willing to try, of how much of an effort they are planning to exert, in order to perform the behavior. As a general rule, the stronger the intention to engage in a behavior, the more likely should be its performance.”(Ajzen, 1991, p. 181)

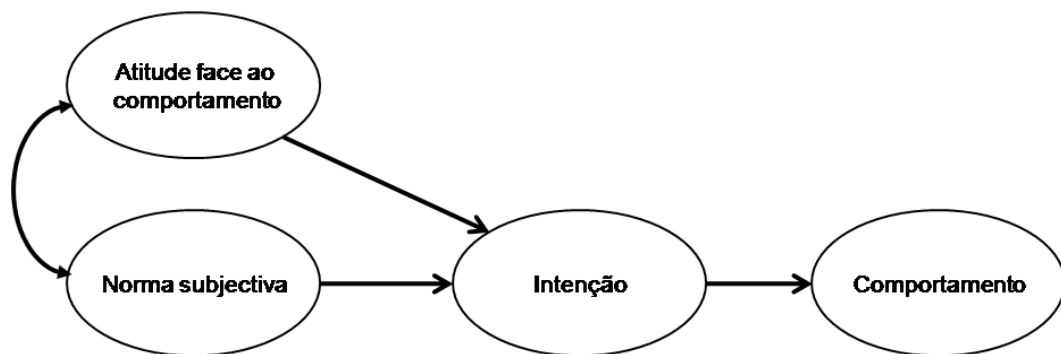


Figura 27 - Teoria da Ação Regulada (Reasoned Action)

A Figura 27 refere-se à TAR onde a determinação da *intenção* está sujeita à confluência de dois constructos que o Autor define (Ajzen, 1991, p. 188):

- A *atitude face ao comportamento*, que se refere ao grau em que o indivíduo favorece ou desfavorece, de forma valorativa, o comportamento em causa;
- A *norma subjectiva*, referente à pressão social percebida, pelo indivíduo, para a realização, ou não realização, do comportamento.

Ambos os constructos se referem a fatores internos (atitudes) ou internalizados (pressão social) pelo *agente*; os fatores externos não são considerados, revelando a insuficiência do modelo já acima referida, pelo que Ajzen introduziu um terceiro determinante da *intenção*, conceptualmente independente dos anteriores (Figura 28): o *controle comportamental percebido* (CCP) e que o Autor define como referente “to the perceived ease or difficulty of performing the beha-

...vior and it is assumed to reflect past experience as well as anticipated impediments and obstacles”.

Note-se que o CCP é considerado como determinante quer da *intenção*, em conjunção com a *norma subjetiva* e a *atitude*, quer do próprio comportamento, funcionando autonomamente da *intenção*; ou seja, o *comportamento planeado*, pode explicar-se ou prever-se quer pela *intenção* do *agente* quer pela determinação conjugada da *intenção* e do *controlo comportamental percebido*.

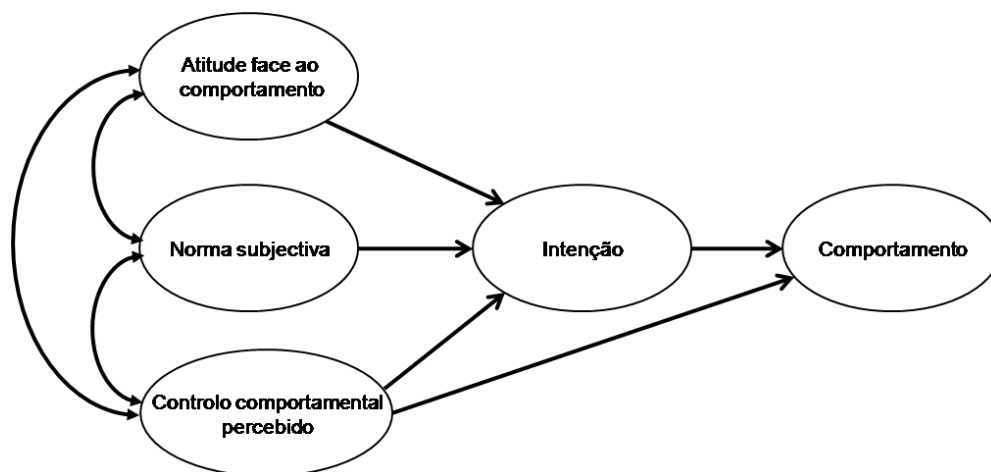


Figura 28 - Teoria do Comportamento Planeado (Theory of Planned Behavior)

Recorreremos a um exemplo contextualizado no âmbito da Tese para sublinhar a diferença: entre dois professores igualmente motivados para o recurso às TIC, em apoio da didática, mas desigualmente preparados para a utilização de recursos tecnológicos, pode prever-se que o melhor preparado a elas recorrerá mais facilmente e explicar a hesitação, do menos preparado, nessa utilização.

No entanto, este constructo tem sido alvo de alguma controvérsia e criticismo: um inventário de Armitage e Conner (1999) dá-nos conta de algumas das questões suscitadas quer pelo debate em torno da teoria, quer pelos resultados da sua aplicação à investigação.

Uma dessas questões prende-se com o argumento, de Ajzen, da compatibilidade entre os constructos de *CCP* e o de *autoeficácia* (self-efficacy) de Bandura (Ajzen, 1991). Ora, segundo Armitage e Conner (2001), vários autores fornecem a evidência de que existe distinção entre a *capacidade percebida*, que identificam com a *autoeficácia*, e o *controlo percebido*. Esta distinção acaba por refletir a natureza interna (*autoeficácia*) ou externa (*controlo percebido*) ao *agente*, dos fatores percebidos como condicionantes do comportamento.

Existe também para nós, por outro lado, uma diferença clara entre os constructos de *autoeficácia* e de *controlo comportamental percebido* quando a sua aplicação se refere a contextos comportamentais complexos. De facto, a aproximação teórica entre os constructos operado por vários autores verifica-se em situações de investigação sobre comportamentos pouco complexos, se atendermos à tipologia e metodologia dos estudos realizados como, por exemplo, os referidos na meta-análise de Armitage e Conner (2001).

Mas, para além de distintos, sustentamos a partir da literatura revista e atendendo à definição de Bandura, que podemos considerar uma relação de interdependência entre *autoeficácia* e *controlo percebido* sendo: 1) um conceito geral referido às crenças do indivíduo para o conjunto global dos comportamentos integrantes da sua atividade e 2), uma crença relativa a um comportamento específico. É da experiência comum que existem muitos professores que mantendo uma elevada percepção de *autoeficácia* se reconhecem como incapazes para lidar com “casos” mais difíceis de reações comportamentais dos alunos.

Os autores citados, também referem a semelhança que poderá existir entre o conceito de *CCP*, assim desdobrado, e o de *locus de controlo* de Rotter. Em nosso entender, erradamente já que este último conceito é de natureza diversa dos anteriores deles se distinguindo na medida em que, através dele, o indivíduo revela a sua forma de se situar perante uma realidade causal e até que ponto se sente submetido à contingencialidade ou contextualidade da ação. Mas podemos desenvolver este ponto de vista.

De acordo com Neves (2001a) a teoria do locus de controlo refere-se ao facto de o comportamento ser função da expectativa dum reforço, ou seja, “da probabilidade que a pessoa estima de que um determinado reforço ocorrerá em função de um comportamento específico que ocorre numa determinada situação”. Esta expectativa relaciona-se com o grau em que os indivíduos atribuem a fatores externos ou internos a dependência do reforço. Diz-se, assim, que o indivíduo tem um *locus interno* quando atribui a dependência do reforço ao seu comportamento, ou um *locus externo*, quando identifica em fatores do meio externo essa dependência.

A validade do constructo é extensível às teorias da causalidade e da atribuição, em geral, ou seja, à forma como os indivíduos explicam ou percebem *o porquê* e *o como* do decurso das ações e dos seus resultados e como se posicionam, em termos de responsabilidade e controlo, face a essas ações e resultados.

Este facto é muito importante e deve relacionar-se com a complexidade da ação na medida em que da complexidade relacional e transacional desta, resultará a maior ou menor quantidade das variáveis situacionais e, por isso, uma maior ou menor densidade causal.

É o que se verifica no caso da prática docente, em que a complexidade relacional aumenta com a adoção de estratégias centradas no aluno, como naquelas que atendem à diversidade e à

inclusão, e privilegiam as aprendizagens face ao ensino e à simples transmissão informativa, como ilustramos na Figura 29 com a qual queremos ilustrar: 1) a baixa densidade relacional da situação em que o processo se centra no ensino *ex cathedra*, em que os aprendentes são agentes passivos e 2) a elevada densidade relacional do processo centrado no aluno em que estes são agentes ativos e coprodutores.

Alterações na didática, diagnóstico ou investigação das dificuldades manifestadas pelos alunos, como base de desenho de estratégias mais adequadas, investimento em melhor conhecimento da didática de conteúdo, isto é, a procura de soluções possíveis no campo da própria ação do docente, raramente são referidas nos documentos relativos à avaliação dos alunos. Ou seja, trata-se duma situação em que o *locus de controlo* se evidencia como predominantemente externo.

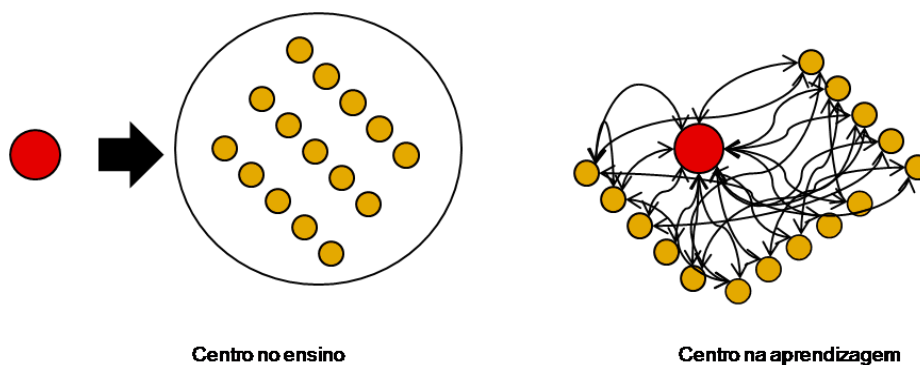


Figura 29 - Complexidade causal e modelos de ensino

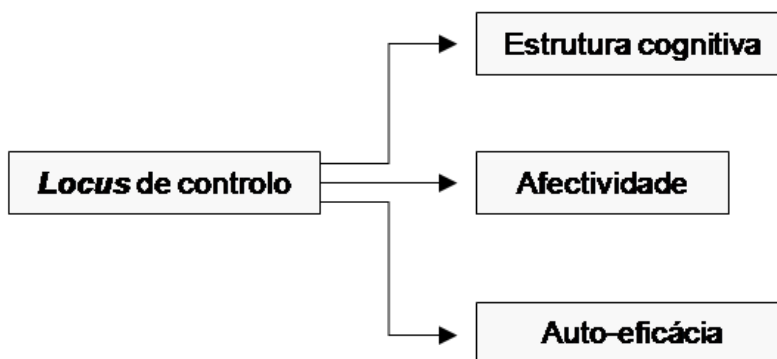


Figura 30 - Fatores afetados pelo locus

É reconhecido que os professores tendem a atribuir os maus resultados quase exclusivamente a fatores que lhes são externos: “os alunos não trabalham, são desmotivados, não prestam atenção” e outras atribuições do mesmo teor, com que tendem a tipificar as justificações dadas nas reuniões periódicas de avaliação dos alunos; raramente os professores admitem que as suas estratégias ou a sua própria formação, para lidar com determinado tipo de problemas, podem estar na origem desses resultados. E, perante a procura de soluções para tal tipo de problemas, estas são, em geral, igualmente centradas nos alunos: alterar comportamentos em aula, aumentar a dedicação ao trabalho e ao estudo, frequentar os apoios às disciplinas, realizar mais trabalho em casa.

Assim considerado, o conceito de *locus* influencia o campo da motivação para a ação e, em nosso entender, tal como com os traços de personalidade, a sua participação no comportamento deverá ser considerada enquanto condicionante dos fatores atitudinais (estrutura cognitiva e afetividade) e da autoeficácia (Figura 30). Voltaremos a esta questão na próxima secção, em que abordamos as questões relativas à *motivação*.

Ajzen insiste na distinguibilidade das *crenças* relativas ao *comportamento*, às *normas* e ao *controlo*, contra a argumentação no sentido da sua consideração agregada enquanto estrutura cognitiva. Seguiremos o critério de distinção de Ajzen bem como a correlação conceptual que estabelece entre crenças e conceitos nos pares *comportamento/atitude*, *norma/norma subjetiva* e *controlo/controlo comportamental percebido*, já que quer a sua distinção, quer a sua articulação são mais operativas para o estudo, compreensão e investigação da ação docente.

Já acima discutimos o conceito de *atitude* e esclarecemos o nosso entendimento do conceito. Na sua formação concorrem fatores cognitivos e emocionais que o agente vai, dinamicamente, fazendo evoluir e aprofundar ao longo do tempo, através da sua experiência ou por imitação da experiência alheia (vicarial). A construção de atitudes positivas face à docência constitui um dos objectivos centrais do período de formação inicial dos professores mas, também, da sua aprendizagem ao longo da vida. Essas aprendizagens referem-se, igualmente: ao processamento informativo em domínios da matéria lecionada (*conhecimento de conteúdo*) e da forma de melhor o transmitir (*conhecimento pedagógico de conteúdo*); e à componente emocional como determinante desse processo.

A componente *normativa* decorre do enquadramento social e profissional da atividade e envolve códigos quer morais, quer político-ideológicos, quer estritamente profissionais em que, em muitos casos, os primeiros se acabam por encontrar, de muitos modos, subjacentes. Existem muitas profissões – medicina, engenharia e arquitetura, por exemplo - em que essas diferentes dimensões se fundem, em norma concreta, na construção de normativos ditos *deontológicos* estabelecendo, vinculativamente, “o que deve ser” e “como deve ser” regulado; são códigos de

âmbito coercivo, cujo incumprimento pode levar a pesadas penalidades (suspensão, expulsão); no caso dos professores a existência deste tipo de normativos formais, que abordámos no Capítulo 3 não impede, porém, que estes profissionais tenham do seu exercício, por via da história e da cultura, uma certa conceção de natureza, implicitamente, deontológica.

É evidente que a *norma* integra a *estrutura cognitiva* do indivíduo, sobretudo a partir da sua integração, ou seja, quando se transforma em *norma subjetiva*, condição para que se transforme em fator atuante na *intenção*. O facto de o agente conhecer a norma, só por si, não concorre para que a internalize, para que a ela se sujeite. É sabido que nem todos os professores têm práticas de diferenciação e de inclusão ainda que, pelo menos em termos europeus ocidentais, isso constitua um objetivo sublinhado dos sistemas de ensino.

O *controlo percebido* é, tal como as anteriores, uma componente construída pela experiência e pela aprendizagem e depende, tal como acima referimos considerar e justificámos, da percepção de *autoeficácia*.

4. Teoria da Motivação de Locke & Latham

Embora a motivação e a auto-motivação tenham sido, genericamente, abordadas na exposição da teoria de Bandura, cabe aqui aprofundar algumas questões relativas ao conceito, dada a sua centralidade na ação humana. A variedade de teorias e de paradigmas de abordagem teórica levam-nos, no entanto, a uma escolha determinada. Apresentaremos o conceito com base na perspectiva de Edwin Locke e Gary Latham (Locke & Latham, 1990), por duas razões metodológicas: porque se trata dum ponto de vista teórico articulado com as teorias da autorregulação; porque ela intersecta diferentes teorias e perspectivas teóricas - teoria da fixação de objectivos (*goal setting theory*), teoria da expectativa (*expectancy theory*) e a teoria social-cognitiva - apresentando-se como uma síntese produtiva.

A teoria, que resumimos graficamente na Figura 31, pretende explicar os fatores que determinam a motivação e a satisfação no trabalho, consideradas como dimensões determinantes do desempenho.

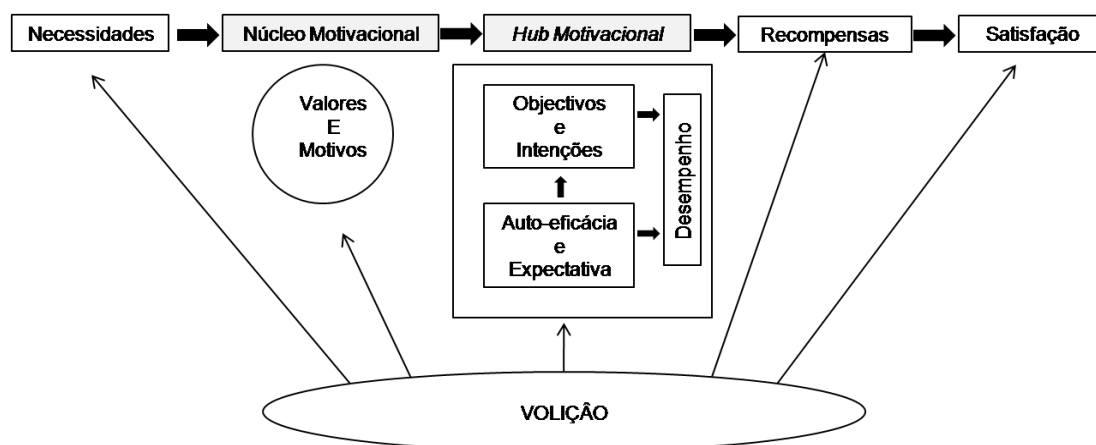


Figura 31 - Sequência motivacional de Locke (1991)

Locke (1991), integrando diferentes teorias, propõe um modelo da sequencialidade motivacional no qual isola dois componentes principais; o *núcleo motivacional* (*motivation core*) e o *centro de atividade motivacional* (*motivation hub*). Focaremos a nossa atenção sobre estes componentes relegando para segundo plano todas as outras já que: as *necessidades* são em princípio pouco diferentes para os indivíduos dum determinado grupo profissional, não constituindo, por isso, um fator de diferenciação; na atividade docente as *recompensas* externas, diferentemente de outros grupos profissionais, ou não são, ou raramente são significativas, pelo que a sua consideração deverá ser sempre tomada no plano dos *incentivos internos* ou *autoincentivos* como vimos a propósito da *auto-reatividade* em Bandura; a *satisfação* pode considerar-se como um resultado emocional que produzirá, no sistema, uma retroação sobre a atitude, relativa ao comportamento ou ao desempenho conforme o nível de abordagem.

O *núcleo motivacional* é particularmente importante na docência já que se trata duma profissão que pode ser fortemente determinada por uma orientação vocacional; mas se quanto aos *motivos* é possível a obtenção de consensos – é-se professor por escolha deliberada – já quanto aos *valores* pelos quais os indivíduos orientam a sua escolha, essa consensualidade é mais difícil, senão impossível. Daí que assistamos hoje a um profundo debate sobre tal questão, como vimos a propósito da alteração dos paradigmas da governança educativa e do confronto entre as perspetivas mais humanistas ou mais economicistas sobre a evolução dos sistemas educativos.

No *centro de atividade* (*hub*) motivacional emergem três fatores distintos em que *objectivos e intenções* e *autoeficácia e expectativa* se constituem como núcleos motivacionais, mais direta e imediatamente, influentes sobre o *desempenho*; a influência da *autoeficácia* e da *expectativa*

sobre os *objectivos* e *intenções* é também da maior relevância e queremos sublinhá-lo já que essa influência se faz sentir sobretudo na internalização dos *objectivos* externos como *objectivos* pessoais (ou internos). Locke & Latham (1990), apresentam-nos um modelo explicativo (Figura 32), esclarecedor sobre a constituição dos *objectivos* pessoais, num processo de duplo fluxo em que estes se formam quer por adesão direta aos *objectivos* externos, quer pela mediação da *autoeficácia*. Este último é da maior importância já que a *teoria da fixação de objectivos* conclui, com vasta comprovação empírica, que o *desempenho* é regulado diretamente pela consciencialização dos *objectivos* perseguidos, ou seja, quando os indivíduos a eles aderem.

Mas esta adesão está dependente do convencimento que o indivíduo tem de que os pode alcançar, sendo que a existência de valores associados aos *objectivos* funcionam como elementos facilitadores desse processo integrativo.

Este processo faz salientar a importância dos aspetos formativos – formação inicial e formação ao longo da vida - bem como o papel da prática refletida, pela sua importante participação na construção das crenças que determinam a *autoeficácia*, no desenvolvimento do processo de integração dos *objectivos*.

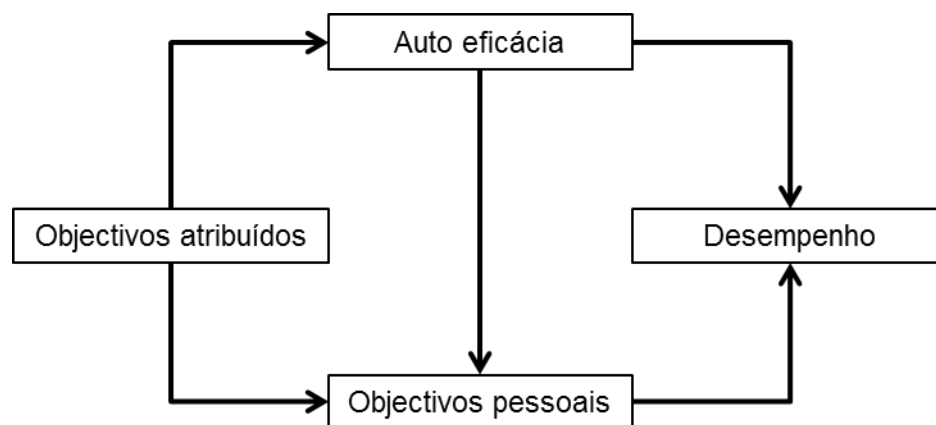


Figura 32 - Relação mediada entre *objectivos* atribuídos e *desempenho* de Locke & latham

São igualmente relevantes algumas conclusões sustentadas pela investigação (Locke & Latham, 1990, p. 242):

1. Quanto mais elevados são os *objectivos* e o sentido de *autoeficácia* mais persistentes se revelam os indivíduos face às tarefas e mais esforço estão

dispostos a investir, em limites temporais, para ter sucesso;

2. Os objectivos estimulam os indivíduos ao desenvolvimento de estratégias que visem a sua concretização.

Deixaremos para futuros desenvolvimentos o modelo apresentado por Locke e Latham (1990, p. 244) para um “ciclo de elevado desempenho” (“*the high performance cycle*”) e cuja aplicação ao campo educacional é prescrito pelos autores.

5. Teoria da Personalidade

Os quadros teóricos e conceptuais anteriormente apresentados fornecem-nos elementos suficientes para a compreensibilidade do comportamento, das suas dimensões, da sua dinâmica e dos fatores que o influenciam e modelam; podemos, por isso, afirmar a nossa capacidade de compreensão dum determinado comportamento. Somos capazes de discernir “como” se comportam as pessoas e, mesmo, de conceber e estabelecer estratégias para atuar sobre a forma de agir no sentido da sua modificação: grande parte da investigação no domínio comportamental, sobretudo no âmbito da saúde ou da gestão de recursos humanos, visa esse objetivo de modificação comportamental.

Mas, dentro desse quadro teórico, fica por esclarecer a razão ou razões pelas quais as pessoas se comportam de determinada maneira e não de outra. Esse “*quid*” é o objeto da investigação que, no domínio da psicologia e da psicossociologia, tem levado à formulação de inúmeras teorias e definições sobre o conceito de *personalidade*.

Alguns autores, a partir de revisões alargadas, dão-nos definições de *personalidade* como: “um padrão único e específico de traços, que funciona como um todo organizado, em interação permanente com a situação e que suporta a consistência trans-situacional do comportamento de um indivíduo”, sendo os traços “padrões consistentes de pensar, sentir e agir, que distinguem uma pessoa de outra” (Neves, 2001a, pp. 224-225); ou, “como a estrutura comum que explica o comportamento de todo e qualquer ser humano ou, então, a estrutura peculiar e caracterizadora de um indivíduo em particular.” (Pereira, 1999, p. 125).

A consistência conceptual entre as duas definições revela-nos um plano de consensualidade que nos permite afirmar que a *personalidade* se constitui como um possível fator de previsibilidade dos comportamentos, crença em que se sustentam, aliás, algumas das estratégias de seleção de recursos humanos.

Não abordaremos, por considerarmos fora do âmbito desta tese, as considerações relativas à estrutura da *personalidade* e apenas recorreremos à referência aos aspetos mais *periféricos*, ou de manifestação, da personalidade como os *traços*, referidos na definição de Neves que recorre a uma taxinomia sustentada em evidência empírica, a de Mount e Barrick ou “Big Five”, e que consiste num modelo analítico estruturado num conjunto de cinco fatores:

“Os fatores I e II mais relacionados com os traços de natureza interpessoal, (atividade, assertividade, extroversão e adaptabilidade social e amizade) são os responsáveis pela maior quantidade de variância explicada nos estudos de avaliação da personalidade. O fator III refere atividades socialmente prescritas e controladas (consciência, conformidade, desejo de realização). O fator IV traduz a estabilidade emocional, ansiedade, neuroticismo e o fator V traduz aspetos da vida mental e experiência de vida da pessoa, como intelecto, cultura, abertura à experiência, etc. Estes fatores correspondem ao que vulgarmente é apelidado de extroversão, adaptabilidade, responsabilidade, estabilidade emocional e maturidade.” (Neves, 2001a, p. 225)

A perspetiva social da personalidade considera que esta se constitui como “um conjunto de cognições e crenças que as pessoas possuem acerca do mundo que as rodeia e que modela o seu eu, desempenhando a experiência e a aprendizagem o papel de motores na construção e evolução da personalidade” (Neves, 2001a, p. 229). Também Pereira (1999) sublinha este aspecto evolutivo: “Qualquer teoria da personalidade, estrutural ou comportamentista, deve ser baseada numa teoria do desenvolvimento.”. As consequências, no âmbito educacional, desta consideração dinâmica da personalidade, são da maior relevância.

É, neste caso, de maior relevância a tipologia desenvolvida por Katharine C. Briggs e sua filha Isabel Briggs Myers, que conduziu ao desenho, em 1962, de um instrumento válido e confiável que operacionaliza os tipos de personalidade postulados por Jung, que tem por objetivo caracterizar os indivíduos em termos de quatro dimensões, e que tem sido largamente utilizado no aconselhamento e na orientação vocacional (Rehbein Felmer, Martínez Pool, Rose Fisher, & Fritz, 2009) bem como no estudo dos perfis psicológicos mais adequados para o desempenho de determinadas áreas profissionais.

É o caso de um estudo muito recente, desenvolvido nos EUA (Rushton, Morgan, & Richard, 2007), que procura relacionar os traços de personalidade, a partir da taxinomia de Myers-Briggs, com as características de um conjunto de 58 professores considerados eficazes, numa amostra constituída por profissionais premiados pelo seu mérito.

O interesse do estudo, bem como as suas consequências, ultrapassa o interesse nacional americano ainda que se insira no conjunto das preocupações geradas pelo programa “No Child Left Behind”, designadamente com a promessa da Administração de dotar as escolas americanas de “professores de qualidade”. Mas, como referem os autores: “The need for outstanding teachers is a universal requirement for quality education and every child, worldwide, deserves the best teacher possible” (Rushton, Morgan, & Richard, 2007).

O estudo consistiu na aplicação, à população referida – 58 professores prestigiados e distinguidos, pelo estado da Florida, pelo seu mérito profissional – do Myers-Briggs Type Inventory (MBTI) para concluir sobre os traços de personalidade em comum e para os comparar com uma amostra nacional.

O MBTI é um instrumento que mede quatro dimensões bipolares da personalidade cuja definição, pela sua importância, transcrevemos do artigo:

“Extraversion (E) and Introversion (I). Extraverted individuals obtain information through an orientation toward the outer world of people, events, or things. They enjoy meeting new people, thinking aloud, and being active. Introversion types seek the introspection of ideas, thoughts, and concepts. They prefer to process their thoughts internally before speaking, have few close friends, and often seek conversations that tend to be deeper in nature.

Sensing (S) and Intuition (N) relates to individuals’ preferences in how they receive and make sense of information or data from the external world. Sensing types are more aware of their senses in relation to their environment, are often factually based, focus on practical concrete problems, and generally believe that if something works, it is best left alone. Individuals who have a tendency to understand the world through an intuitive process prefer to live in a world of possibilities and options, often looking toward the future. They also tend to focus on complicated abstract problems, seeing the big picture, sometimes at the expense of the details

Thinking (T) and Feeling (F) are considered the “rational processes” by which we come to certain conclusions and judgments regarding the information collected. Thinking types (T) prefer to focus on making decisions based on an impersonal objective position. Feeling types (F) have a tendency to respond well and easily to people’s values and are adept at assessing the human impact of decisions.

Judging (J) and Perceiving (P) relates to how we “live our outward life”. Judging types prefer to live a structured, organized life. They also tend to be self-disciplined, enjoy making decisions, and thrive on order. Perceiving types prefer to live a lifestyle that is more flexible and adaptable. They tend to thrive on spontaneity, prefer to leave things open, require more information in order to make decisions, and often get things done at the last minute.” (Rushton, Morgan, & Richard, 2007, p. 434)

A classificação permite a combinação de dezasseis diferentes tipos e o estudo concluiu que a amostra referente aos professores distinguidos revelava uma predominante incidência nos tipos ENFP e ENTP o que os define, sobretudo para o primeiro tipo, como profissionais sensíveis às necessidades dos outros e abertos à interação com o exterior (E), mais sensíveis à criação dum ambiente favorecedor da aprendizagem (NF) e abertos e flexíveis face à mudança contínua das exigências na sala de aula. Ou seja, como os profissionais com o perfil adequado às atuais exigências dos sistemas de ensino público:

“Adaptation and acceptance of change are becoming common factors necessary for success in public education. The ENFP and ENTP personality traits accept these factors more readily and are, therefore, an asset to the field of education.” (Rushton, Morgan, & Richard, 2007, p. 440)

As teorias da personalidade têm a vantagem de nos fornecer agregações tipológicas que podem funcionar como quadros apriorísticos para a previsão comportamental ou para a fundamentação de decisões atributivas. A definição dos tipos, bem como dos traços, personalísticos são, ainda, poderosos instrumentos conceptuais para a caracterização dos contextos relacionais, já que

permitem uma cômoda percepção, identificação e codificação do tipo das relações estabelecidas ou definidas como favoráveis em determinadas situações e, no caso da identificação de tipos preferenciais, permite o estabelecimento de objetivos de mudança para os que estão empenhados em processos de melhoria. Tal é o caso da docência, como vimos.

O modelo que a seguir apresentamos, é um exemplo da aplicação duma tipologia inter-relacional na investigação sobre a *eficácia* educativa, e constitui uma base e uma referência teórica muito importante para esta fase da nossa investigação.

6. Um modelo de relação interpessoal aplicado ao processo instrucional

Embora seja ainda um campo de investigação muito aberto, em termos conceptuais e metodológicos, a investigação sobre os *ambientes de aprendizagem* (*learning environments*) tem já produzido alguns resultados interessantes sobre a questão da interação professor-aluno e suas consequências do ponto de vista da eficácia dos processos instrucionais.

Grande parte das conclusões a que esta linha de investigação tem chegado, bem como as dificuldades metodológicas ainda persistentes, foram apresentadas num número especial da revista *Learning Environment Research Journal* através de vários artigos a partir dos quais baseámos esta secção.

Uma das dificuldades metodológicas apontadas, refere-se à multiplicidade de instrumentos de medição que parecem ser tantos, quantos os investigadores que à questão se dedicam (Shavelson & Seidel, 2006, p. 195). Outras referem-se aos níveis em que o estudo pode incidir e à articulação dos resultados em análises multi-nível que possam constituir fontes mais seguras de validação; ou, ainda, à capacidade de aplicar as mesmas metodologias e critérios dimensionais em contextos culturalmente diferenciados (Telli, Brock, & Cakiroglu, 2007, p. 116).

Os diferentes estudos realizados têm por objeto a investigação do *comportamento interpessoal do professor* (*teacher interpersonal behaviour*) com base num quadro conceptual desenvolvido por Wubbels, Créton e Hoomayers (Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004), (Telli, Brock, & Cakiroglu, 2007), a partir de duas componentes teóricas: 1) a *abordagem sistémica da comunicação* de Watzlawick, Beavin e Jackson e 2), o *modelo para o diagnóstico interpessoal da personalidade* desenvolvido por Leary (Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2006).

O modelo do *comportamento interpessoal do professor*, de Wubbels et al., (Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004, p. 203) é um modelo do tipo *circumplex* que considera, como variáveis independentes, duas dimensões axiais: a *Influência* (Dominação-Submissão) e a *Proximidade*

(Oposição-Cooperação); apresentamos o modelo na Figura 33, na qual mantemos as designações em inglês:

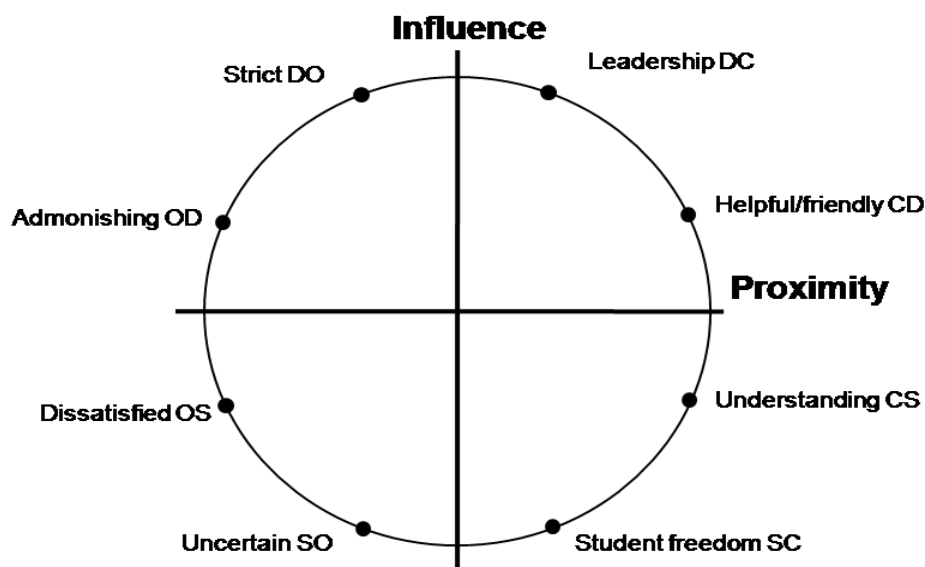


Figura 33 - Modelo circumplex de Wubbels et al.

Os dois eixos estruturam oito categorias comportamentais num sistema coordenado pelos polos da Influência D-S e da Proximidade O-C, divididas em quadrantes que as localizam no referencial.

Com base no modelo, os Autores desenvolveram o *QTI – Questionnaire on Teacher Interaction*, constituído por 77 itens pré-estruturados, baseados em entrevistas abertas nas quais os alunos verbalizaram as suas perceções do comportamento dos seus professores. A escala do QTI bem como os seus itens típicos são apresentados pelos Autores (Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2006) na tabela seguinte:

Tabela 23 - QTI Questionnaire on Teacher Interaction - escala e itens típicos

Scale	Nº Items	Typical item
DC Leadership	10	S/he is a good leader
CD Helpful/friendly	10	S/he is someone we can depend on
CS Understanding	10	If we have something to say s/he will listen
SC Student responsibility/freedom	9	S/he gives us a lot of free time in class
SO Uncertain	9	S/he seems uncertain
OS Dissatisfied	11	S/he is suspicious
OD Admonishing	9	S/he gets angry
DO Strict	9	S/he is strict

Scott e Fisher (2004) apresentam uma adaptação do QTI para aplicação em Malaio e (Telli, Brock, & Cakiroglu (2007) o desenvolvimento de 62 itens para aplicação numa versão turca (Cf. Anexo I) em que se acrescentam descrições da escala e dos itens tipo:

Tabela 24 - Aplicação do QTI no Brunei - descrição da escala e dos itens

Scale name	Description of scale	Sample item
	(The extent to which the teacher ...)	
Leadership	...leads, organises, gives orders, determines procedure and structures the classroom situation.	This teacher talks enthusiastically about his/her subject.
Helping/Friendly	...shows interest, behaves in a friendly or considerate manner and inspires confidence and trust.	This teacher helps us with our work.
Understanding	...listens with interest, empathises, shows confidence and understanding and is open with students.	This teacher trusts us.
Student responsibility and freedom	...gives opportunity for independent work, gives freedom and responsibility to students.	We can decide some things in this teacher's class.
Uncertain	...behaves in an uncertain manner	This teacher seems
	and keeps a low profile.	uncertain.
Dissatisfied	...expresses dissatisfaction, looks unhappy, criticises and waits for silence.	This teacher thinks that we cheat.
Admonishing	...gets angry, express irritation and anger, forbids and punishes.	This teacher gets an-gry unexpectedly.
Strict	...checks, maintains silence and strictly enforces the rules.	This teacher is strict.

A grande maioria dos estudos que relacionam o *ambiente de aula* e a *eficácia instrucional* e que incluíram o *comportamento interpessoal do professor* indicam, normalmente, uma forte e positiva associação entre as percepções da *Influência* e da *Proximidade*, bem como dos seus sectores, com os resultados cognitivos dos alunos (Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004). No entanto, apesar das significativas contribuições destes estudos para a compreensão dos fatores que positivamente atuam sobre a eficácia docente, os seus resultados são de difícil operacionalização para o desenho de referenciais comportamentais que possam servir de orientação para as estratégias de melhoria que os profissionais queiram desenvolver. O que deixa um largo espaço para o desenvolvimento e aprofundamento desta área de investigação com a introdução de novos métodos e abordagens.

Esta conclusão é, para nós, da maior importância já que nos permite equacionar o recurso a esta metodologia para a parte empírica da nossa Tese. Ensaaiaremos, no entanto, uma perspetiva diferente daquela destes estudos, que utilizaram o modelo para tentar medir a percepção dos alunos, individualmente ou enquanto grupo/classe, relativamente a um determinado professor, de determinada disciplina. Ou seja, usando todo o espectro do modelo.

Por outro lado, a consideração das duas dimensões – *Influência* e *Proximidade* – como independentes é, para nós, objeto de discussão já que os enquadramentos teóricos anteriormente realizados e considerados, sobretudo as teorias comportamentais, nos sugerem que a capacidade de o professor para influenciar o aluno pode estar correlacionada com *proximidade*.

Esta hipótese é decorrente da caracterização do *processo instrucional*, que é o modo de produção do serviço educativo enquanto coprodução, “face-a-face” e de acordo com as necessidades do aluno/cliente, como circunstância transacional e “sináptica”. Assim, o *processo* só é desencadeado a partir do estabelecimento do que chamamos de uma “*zona de contacto*” onde, interactivamente, as aprendizagens se operam e se facilitam.

De certo modo, tal hipótese só é equacionável no primeiro quadrante do modelo. Embora não tenhamos consultado estudos anteriores que sustentem esta hipótese, podemos referir a sua existência pela sua citação por Day num capítulo dedicado à “perspetiva dos alunos” (Day, 2001, p. 42), sobretudo o de Rudduck *et al.*, de 1997 feito durante um período de quatro anos, com alunos entre os 12 e os 16 anos em escolas secundárias de diferentes regiões da Inglaterra e que, pelas suas conclusões, transcrevemos:

“...chegou-se à conclusão que os professores com maior aptidão para estimular o compromisso para com as aprendizagem apresentavam as seguintes características:

- Gostam de ensinar a disciplina...
- Gostam de ensinar os alunos...
- Tornam as aulas interessantes e ligam-nas à vida do dia-a-dia...
- Sabem rir, mas também manter a ordem...
- São justos...

- São acessíveis, com quem os alunos podem falar...
- Não gritam...
- Não dão sermões...
- Explicam a matéria e revêem o que os alunos não entendem sem os fazerem sentir-se humilhados...
- Não desistem dos alunos...” (Day, 2001, pp. 42,43)

Saliente-se o relevo que o Autor confere a esta perspectiva dos alunos ao afirmar: “Os estudos ao longo dos últimos anos têm revelado, de forma consistente, que um ensino altamente competente, em termos técnicos, conta pouco se os alunos não cooperarem ou se os professores forem injustos ou indiferentes”. (Day, 2001, p. 43)

Estamos, por isso, em presença de componentes sobretudo emocionais e afetivas quando queremos abordar e compreender a hipótese de construção da referida *zona de contacto*, zona pedagogicamente operativa no sentido em que aqui tomamos o conceito de pedagogia e que, no capítulo anterior, expusemos; estas componentes podem ser agrupadas numa dimensão ou categoria que, doravante, passaremos a designar como *empatia* e que é uma dimensão que se distingue daquela em que podemos agrupar todos os processos utilizados pelos professores que conduzem à facilitação e promoção da aprendizagem pelos alunos, a que chamamos ou definimos como *tecnologia*, por extensão do uso que do termo é feito na teoria organizacional para referir “a forma como as organizações convertem os seus *inputs* em *outputs*” (Neves, 2001b, p. 474).

Empatia e *tecnologia* podem, assim, integrar-se como dimensões relevantes e estruturantes para a investigação do comportamento e do desempenho dos professores.

7. Síntese ou Hipótese de construção de um modelo complexo de auto-regulação

Nos parágrafos anteriores apresentámos um conjunto de teorias que julgamos indispensáveis à construção do nosso modelo de autoavaliação, enquanto autorregulação, do desempenho docente. Ainda que o nosso horizonte se situe na possibilidade de construção dum referencial avaliativo, gerador duma orientação sustentada de melhoria e de satisfação profissional, consideramos que tal horizonte só ganha nitidez, consistência e possibilidade se estabelecido a partir duma base teórica consolidada pela verificação empírica.

A revisão da literatura a que procedemos resulta dum processo em espiral, com avanços e recuos, que tendo por centro um problema enunciado – como podem os professores intencionalmente e, progressivamente, melhorar o seu trabalho? – foi inventariando dimensões

equidistantes, leia-se igualmente importantes como explicação, bem como as suas implicações mútuas.

Ainda que possa não ser exaustivo, pensamos que o campo teórico desenhado e mapeado permite uma base de trabalho quer para os nossos objectivos atuais, quer futuros.

Como acima referimos o *desempenho docente* é um desempenho complexo em que a densidade relacional que se estabelece entre os atores no *processo instrucional*, dificilmente tem paralelo noutras áreas profissionais, cuja prestação é igualmente definida “face-a-face”.

Nas páginas seguintes ensaiamos a construção dum modelo complexo que tem por fundamento:

- 1 - O modelo de Bandura, como modelo de autorregulação, aplicado ao desempenho enquanto agregado de comportamentos;
- 2 - O modelo de Ajzen, como modelo de compreensão aplicado aos comportamentos simples;
- 3 - A sequência motivacional de Locke

Na Figura 34 esquematiza-se a complementaridade entre os modelos de Bandura e de Ajzen para a explicação e compreensão da ação do professor na instrução, ou seja, em cada momento que podemos instituir como unidade de análise do coprocesso de ensino-aprendizagem ou como episódio da prestação do serviço educativo. Esse momento corresponde à ação intencional do professor que designamos como *desempenho* e que se refere ao conjunto dos comportamentos diferenciados (C1...Cn) que concretizam as relações individualizadas professor-aluno, relações pedagógicas que implicam a “mudança de estado” que se opera na aprendizagem e que pode ser avaliada e medida em função dos seus *resultados intermédios* (outputs) de acordo com as diferentes modalidades dessa avaliação face aos objetivos pretendidos (diagnóstica, formativa, sumativa). São resultados cujo somatório (na disciplina ou no currículo) se repercutirão em resultados a mais longo prazo que identificamos como *resultados finais* (outcomes).

O *desempenho*, em si, é apresentado como diretamente dependente da *intenção* e sobre ele é permanentemente atuada a função de *auto-monitorização* quer diretamente, quer através das *influências auto-reativas* induzidas pelos *resultados intermédios* obtidos pelos alunos. A *intenção*, com que se traduz uma ação que é pretendida pelo agente e que, por isso, a pode antecipar e conjeturar é condicionada por um conjunto de fatores que lhe são gerais: 1) a *atitude* do agente face ao comportamento, cuja valência se supõe positiva na determinação do agente, e que é condicionada por toda a estrutura cognitiva envolvida naquilo que caracterizámos como uma cultura profissional no Capítulo 3; 2) essa cultura integra também o conjunto das normas, especificamente profissionais e genericamente morais, que o agente assume como aceitáveis e

desejáveis para referencial básico da sua ação, incorporando-as sobre a forma de *norma subjetiva* e 3), sabendo o que deve, como deve e porque deve fazer no seu agir o agente formula uma decisão de ação se reconhecer a sua capacidade para a concretizar. Esta capacidade percebida pelo agente pode ter um carácter genérico (“eu sou capaz de lidar com as situações de indisciplina...”) com que traduz o seu sentimento de *autoeficácia*, ou um carácter específico referido a comportamentos bem determinados (“...mas sentir-me-ia incapaz perante uma tentativa de agressão”) que corresponde à sua percepção de *controlo comportamental*.

A *autoeficácia* é em grande parte construída durante a socialização profissional do professor quando é confrontado com o aparato dos conhecimentos que farão parte do seu repositório formal, da forma como a sua transmissão pode ser otimizada, das variáveis do contexto em que o fará, das suas obrigações gerais e específicas, etc. e que integram o que antes designámos por cultura profissional e aqui identificamos como uma *estrutura cognitiva*; tal como é condicionada pelos objectivos que lhe são atribuídos e que podem conflitar com a estrutura cognitiva em uso: por exemplo, o professor pode sentir-se genericamente capaz de determinar e decidir a sua ação, cumprindo o seu papel na coprodução de ensino-aprendizagem, mas considerar que essa sua capacidade fica prejudicada e diminuída quando a dimensão do grupo ultrapassa um determinado limite (para recorrermos a um tema atual); ou reconhecer a sua incompetência, por falta de conhecimento capacitante, para cumprir os objetivos de integração e de inclusão perante a especificidade de algumas necessidades educativas especiais.

Para que os professores possam desenvolver a sua atividade com eficácia é necessário que essa ação se traduza num quadro de autossustentação sem o qual podem ocorrer situações de rotura que podem conduzir ao *burnout* e à desistência.

Na Figura 35 pretendemos exemplificar esse quadro de autossustentação aplicando a sequência motivacional de Locke ao nosso modelo complexo de autorregulação. Assim, aplicamos a noção implícita nos *valores e motivos* a toda a estrutura constituída pelas *atitudes* e pela *norma subjetiva* e que poderíamos traduzir por uma asserção simplificada do tipo “os professores sabem o que têm que fazer e gostam de o fazer”. No entanto, é na concretização desse fazer, na confirmação dos seus sentimentos de *autoeficácia* e de *controlo comportamental percebido* que se opera na confrontação entre a *intenção* que leva à ação e as condições e resultados do agir que se traduz nos *comportamentos* em si, que a motivação é, ao mesmo tempo, testada e alimentada tornando possível a ocorrência de *incentivos* que conduzam à *satisfação* que se institui como o fator determinante do sucesso do agir docente e que é sempre reconduzido ao início do processo como sua expectativa, igualmente, determinante.

Em nosso entender, este modelo de síntese de três teorias que consideramos importantes para fundamentar a nossa pretensão de contribuir para a existência dum referencial comportamental e

auto-avaliativo, tem a vantagem de dar sentido e clarificar as articulações existentes num contexto tão complexo como o que se refere à ação instrucional e aos comportamentos tão diferenciados que são característicos dessa ação.

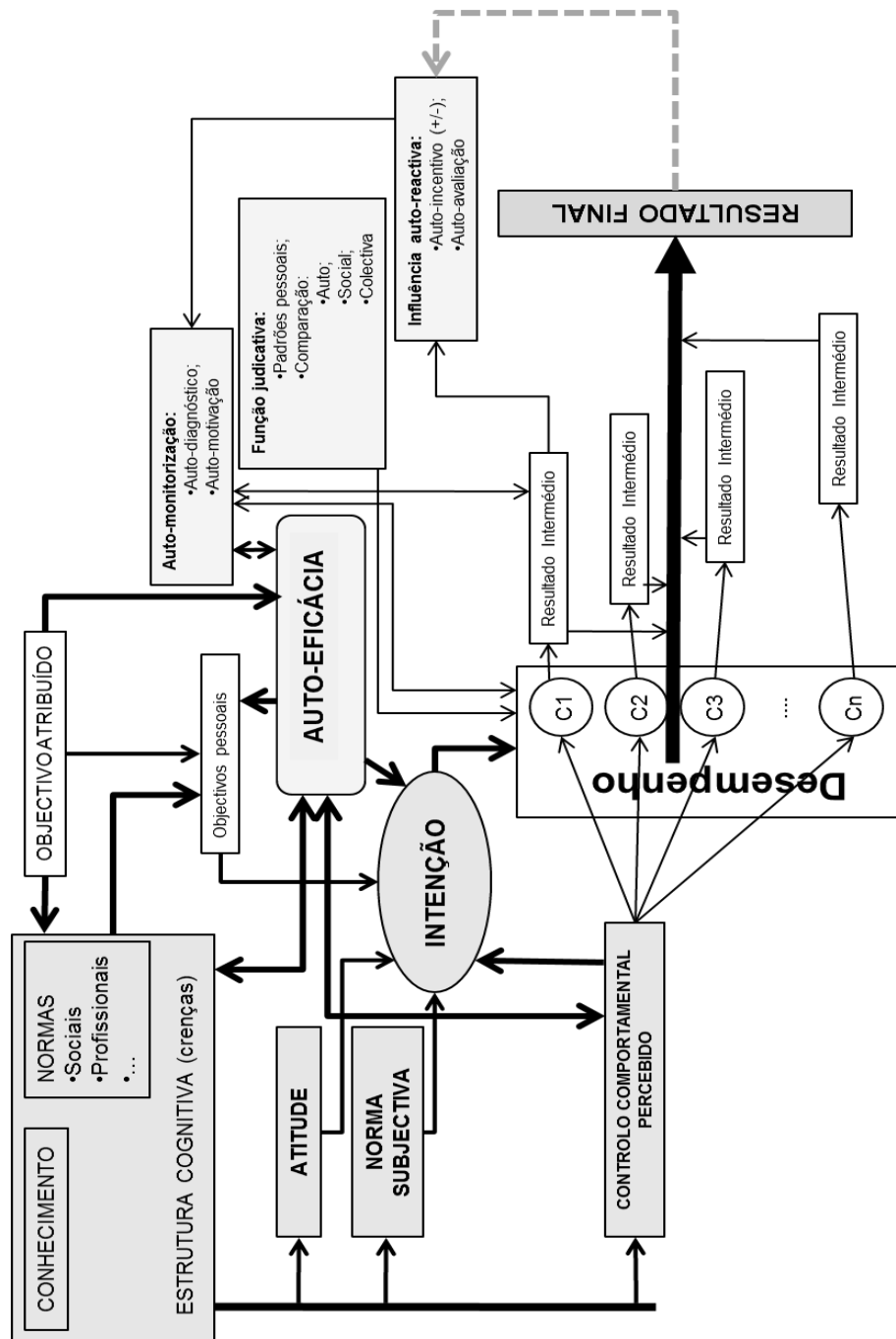
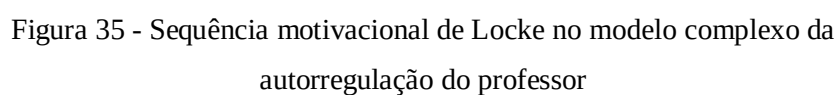
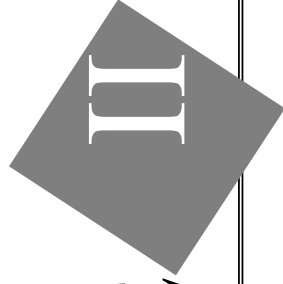


Figura 34 – Complementaridade dos modelos de Bandura e Ajzen – Hipótese para um modelo complexo da autorregulação na docência



PARTE II



Capítulo 5 – Apresentação da investigação: o problema e os objetivos

5

Resumo: Apresentamos neste capítulo a forma como, partindo dos resultados dum trabalho prévio no âmbito do programa de doutoramento, foi concebida e programada a investigação para responder a três questões: 1) quais são os comportamentos dos professores, identificados como preferidos pelos alunos e alunas do secundário, que podem integrar um referencial autoavaliativo? 2) corresponderão esses comportamentos a um modelo multidimensional que integre as 6 subdimensões consideradas *a priori*? 3) serão esses comportamentos aceitáveis pelos professores e professoras como objeto da sua autoavaliação?

Para dar resposta a estas interrogantes e cumprir os objetivos de investigação a partir delas estabelecidos, foi considerada o recurso a uma metodologia mista com aplicação de métodos quantitativos e qualitativos em que se incluíram: 1) a validação do QCPAAS, cujo processo aqui se descreve, bem como se explicam e justificam as respetivas variáveis, e a análise estatística dos resultados da sua aplicação a uma amostra; 2) a validação dum modelo teórico para a componente relacional ou “empatia” do desempenho docente através das técnicas dos modelos de equações estruturais (MEE) escala e 3), a verificação da aceitabilidade, pelos professores e professoras, dos comportamentos descritos no QCPAAS, como referencial autoavaliativo, pela aplicação das técnicas da entrevista e dos grupos de discussão, cujas variáveis se apresentam.

Todos os detalhes metodológicos referentes a cada método, técnica ou instrumento são referidos como reportados nos capítulos em que são, especificamente, tratados.

Resumen: En este capítulo presentamos la manera como, a partir de los resultados de un estudio previo en el ámbito del programa de doctorado, ha sido concebida y programada la investigación para responder a tres cuestiones planteadas: 1) ¿cuales son los comportamientos, identificados como preferidos por los alumnos y alumnas de secundaria, que pueden integrar a un referencial de autoevaluación? 2) ¿corresponderán esos comportamientos a un modelo multidimensional que integre las 6 subdimensiones consideradas *a priori*? 3) ¿serán esos comportamientos aceptables por los profesores y profesoras como objetos de su autoevaluación?

Para responder a estas interrogantes y cumplir los objetivos de investigación que en ellas se implican, se consideró el recurso a una metodología mixta con aplicación de métodos cuantitativos e cualitativos en los cuales se incluyó: 1) la validación del QCPAAS, cuyo proceso aquí se describe, bien como se explican y justifican las respectivas variables, y la análisis estadística de los resultados de su aplicación a una muestra; 2) la validación de un modelo teórico para la componente relacional, o “empatía”, del desempeño docente a través de las técnicas de los modelos de ecuaciones estructurales (MEE) y 3), la verificación de la aceptabilidad, por los profesores y profesoras, de los comportamientos descritos en el QCPAAS, como referencial de autoevaluación, por la aplicación de las técnicas de entrevista e de grupos de discusión, cuyas variables se presentan.

Todos los detalles metodológicos referentes a cada método, técnica o instrumento son referidos como reportados en los capítulos en los cuales son, específicamente, tratados.

Abstract: This chapter presents the way how, starting from the results of a previous study in the scope of the doctoral program, was conceived and scheduled the research to answer the questions: 1) what teacher's behaviours, identified as preferred by secondary school students, can be integrated in a self-assessment framework? 2) are those behaviours related to a multidimensional model integrating the 6 dimensions *a priori* considered? 3) are those behaviours acceptable as self-assessment objects by teachers?

To answer those questions and fulfil the research objectives in them involved, was considered a mixed method as resource with application of quantitative and qualitative methods in which were included: 1) the QCPAAS validation, whose process is described as are explained and justified their related variables, and the statistical analysis of the results from its application to a sample; 2) the validation of the relational component or "empathy" theoretical model of teaching with structural equation modeling (SEM), and 3) to verify teachers acceptability of behaviours described in QCPAAS items, as a self-assessment framework, with interviews and focus group technics whose variables are presented.

All methodological details related to each method and technic are referred to be reported in the specific chapters they are discussed.

1. O problema de investigação

1.1 Contextualização do problema

O trabalho realizado durante o período de investigação assistida, para a obtenção da acreditação da suficiência investigadora, constituiu numa abordagem exploratória da problemática de base que nos motivou à entrada neste percurso.

Poderíamos resumir o nosso pensamento e preocupação, nessa altura, em torno da problemática que, partindo da formulação da atividade docente enquanto prestação dum serviço público ou privado, se desenvolve em torno das questões da qualidade que hoje assumem um relevo assinalável nos planos político, profissional e científico. Relevo que se deteta no intenso debate público que as questões educativas, sobretudo em torno dos temas da eficácia e da eficiência dos sistemas, mas também no substancial volume de estudos publicados e de áreas de investigação focada nessa problemática e de que demos conta em capítulo anterior.

Desse debate e dessa reflexão teórica, sustentada pela investigação empírica, emerge com conspicuidade a noção de que uma tão vasta problemática – que se distende por campos tão distintos como a economia ou a psicologia – se pode reconduzir a um nó explicativo e resolvente: o do papel e da ação dos professores no exercício instrucional. Ou seja, uma noção que se poderia enunciar com o seguinte corolário: a eficácia dum sistema educativo é, em grande parte, explicada pela ação docente em sala de aula, ou seja, instrucional.

Mas uma tal explicação só pode ser aceitável, se for fundada numa abordagem racional dessa ação, ou seja, numa abordagem que nos conduza à compreensão dessa mesma ação para que os juízos que sobre os seus resultados se possam fazer resultem claros e operativos. Queremos dizer, então, que resultem duma abordagem que implique a aplicação dos instrumentos de observação científica, que temos ao nosso dispor, para inquirirmos a realidade e sobre ela concluirmos.

Esclarecemos, na introdução a esta tese, o facto de nos colocarmos numa perspetiva determinada para a abordagem da realidade que é tecida em torno do fenómeno educacional: a perspetiva que considera como estruturantes as dimensões sistémica e organizacional, presentes em todos os acontecimentos que podemos identificar como resultantes da específica relação entre professores e alunos na ação educativa. É uma assunção cuja função poderíamos enunciar; 1) como forma de elucidar sobre a complexidade da realidade em observação; 2) como fator de limitação e relativização do que sobre o observado se poderá concluir.

O facto de esta tese ter como um dos seus objetivos o contribuir para a construção dum referencial auto-avaliativo dos professores do secundário, considerando a autoavaliação como uma ferramenta central da gestão da qualidade educativa, é também um fator de circunscrição da realidade a observar ou, melhor, do ângulo de observação dessa realidade, por via da aplicação da conceção da gestão da qualidade aqui em uso e sobre a qual discorremos anteriormente no Capítulo 2.

Mas, convém agora lembrar, a relação professor-aluno, enquanto relação ensino-aprendizagem de cooperação (ou co-operação) contextualizada e personalizada num processo coprodutivo, é uma relação de jogo de expetativas cujo grau de concretização ou satisfação nos pode servir para medir o próprio grau de qualidade alcançado. O professor, enquanto prestador, e o aluno, enquanto recetor ou beneficiário, constituem um par ativo na concretização do serviço educativo. E, igualmente, se constituem como as partes interessadas (*stakeholders*) mais proximais no processo em que a prestação do serviço se constitui. Reciprocamente, cada um estabelece, em relação ao outro, um conjunto de expetativas cuja concretização definem o grau de satisfação com o qual podemos definir a qualidade percebida alcançada.

Nós, os práticos da sala de aula, não temos dificuldade em definir as expetativas com que enfrentamos o nosso cotidiano. Para nós, o nosso trabalho depende, em grande parte e para além do nosso empenho, da resposta dos alunos: do seu interesse, da atenção com que seguem as nossas explicações, do seu empenho no trabalho em aula e em casa e toda essa série de boas atitudes que identificamos como preferidas e a que atribuímos grande parte do sucesso dos alunos. Mas o que esperam os nossos alunos de nós? Que atitudes dos professores podem contribuir para que as respostas comportamentais dos alunos se adequem às expetativas dos seus professores?

A investigação mostra que os comportamentos dos professores, as suas práticas em aula, podem contribuir tanto para o sucesso da aprendizagem como os comportamentos dos alunos:

“...the effects of classroom practices, when added to those of other teacher characteristics, are comparable in size to those of student background, suggesting that teachers can contribute as much to student learning as the students themselves.” (Wenglinsky, 2002).

O “efeito da escola” manifesta-se, de acordo com (Wenglinsky, 2002), na medida em que se constitui como uma plataforma propiciadora duma atitude ativa – procurando o desenvolvimento de todos os alunos independentemente do seu *background* - por contraposição a uma atitude passiva da parte dos professores – quando se limitam a deixar que os alunos se desenvolvam contando apenas com os seus recursos.

Ser um professor ativo constitui uma base de partida para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem e envolve, neste processo, uma contrapartida de liderança: é ao professor,

enquanto agente capacitado técnica e cientificamente, imbuído duma perspetiva deontológica do seu agir, que cabe o papel de perceber não só as necessidades explícitas do aluno, tais como são definidas no próprio *curriculum*, mas sobretudo as que implicitamente se revelam nas próprias dificuldades manifestadas que um olhar atento e competente descortina. Dificuldades que sendo diferenciais, no grupo em aula, sublinham o carácter da especificidade intersubjetiva da relação professor-aluno e a desvalorização da relação professor-grupo muito própria dos métodos de ensino mais tradicionais.

O processo ensino-aprendizagem pode, assim, ser sintetizado nessa relação bipolar e intersubjetiva, entre cada professor e cada aluno, em que o professor assume o papel do polo mais forte: o polo a que compete a liderança e a monitorização desse processo. O jogo das expetativas torna-se, por isso, desigual na sua legitimidade.

Por exemplo, quando a expetativa do professor se traduz pela existência de alunos interessados ela pode ser satisfeita por duas vias se entendermos por “interesse” a concetualização apresentada por (Ainley, 2006): “...as an affective state that represents students’ subjective experience of learning; the state that arises from either situational triggers or a well-developed individual interest”; o professor passivo contará com o interesse individualmente desenvolvido por cada aluno; mas o professor ativo centrará sua atenção na criação dos estímulos situacionais que despertem ou ampliem esse interesse.

Uma questão prévia pode, assim, ser esclarecida quanto às expetativas a que se deve dar precedência na conceção dum sistema de gestão da qualidade na prestação do serviço educativo, embora pareça óbvio que são as expetativas dos alunos que devem ocupar essa precedência. No entanto, apesar da obviedade assinalada, o que podemos constatar na literatura é que a investigação sobre a realidade do processo de ensino-aprendizagem, do ponto de vista da sua eficácia, tem incidido mais sobre as percepções dos professores do que sobre as dos alunos.

A nossa opção metodológica base, de partir do ponto de vista dos alunos para estabelecer um horizonte referencial, parece assim justificar-se.

1.2 Antecedentes e ponto de partida empírico

A abordagem exploratória feita no trabalho que desenvolvemos para a acreditação da suficiência investigadora (que incluímos integralmente no Anexo II), que apresentámos ao Júri com o mesmo título desta Tese: “A autoavaliação do professor do secundário como ferramenta central da qualidade educativa – bases para a construção dum referencial numa perspetiva sistémica e organizacional”, partia da necessidade de, empiricamente, esclarecer as componentes

transacionais do processo ensino-aprendizagem que a literatura apontava como podendo estruturar-se segundo duas dimensões: 1) uma dimensão pedagógico-didática, que definimos como *tecnologia*; 2) uma dimensão emocional-afetiva, que definimos como *empatia* ou *relacional*.

A longa tradição de 3 décadas de investigação que tem procurado compreender a eficácia em educação tem-se distribuído por campos de análise que encontramos na literatura identificados como *educational effectiveness research* (EER), *school effectiveness research* (SER) e *teacher effectiveness research* (TER), e tem demonstrado e explorado o carácter multinível dessa eficácia numa visão que pretende explicar a forma como em cada nível emergem fatores que influenciam a eficácia educativa, ou seja, os resultados obtidos pelos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Grande parte das conclusões desse longo percurso investigativo acaba por sublinhar a maior relevância dos fatores que se situam ao nível da aula (Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000), nesse processo de relação direta entre professores e alunos, e centrar-se em dimensões que identificamos como da *tecnologia* e que podem ser referidas aos aspetos que os professores aprendem ao longo da sua formação inicial ou profissional. O *modelo dinâmico de Creemers* (Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000), (Creemers & Kyriakides, 2006), (Kyriakides & Creemers, 2008) e o *International System for Teacher Observation and Feedback* (ISTOF) (Teddle, Creemers, Kyriakides, Muijs, & Yu, The International System for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs, 2006), (Nikkanen & Välijärvi, In Quest of Balance Between School Effectiveness and Improvement Activities: The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) and Finnish Country Perspective, 2006) são exemplos de modelos aplicáveis à realidade para a compreender e, mesmo, para a avaliar.

Em ambos os modelos ressalta a fraca integração da dimensão afetiva ou emocional: 1) no caso do modelo de Creemers a integração fica-se pela inclusão da interação professor-aluno e da forma como o professor trata os alunos como variáveis importantes do ambiente de aprendizagem diretamente atribuíveis ao professor (Creemers & Kyriakides, 2006) ; 2) o ISTOF, apenas inclui nas componentes *classroom climate* (C3: C3a, C3b e C3c) e *classroom management* (C4: C4a e C4d) 5 indicadores que podem ser referidos a uma dimensão relacional de natureza afetiva.

Estes exemplos servem-nos para ilustrar a relativa importância dada à componente que identificamos como *empatia* ou *relacional*.

No entanto, outras linhas de investigação vêm, mais recentemente, abrindo novos caminhos para a compreensão da importância deste aspeto no processo ensino-aprendizagem.

A revisão da literatura, embora sendo clara quanto à existência de duas dimensões distintas, permitiu-nos concluir pela inexistência dum conhecimento suficiente para a construção de um referencial que englobasse essas dimensões, por um lado, e quanto ao peso relativo de cada uma delas quando consideradas no seu conjunto.

Para esclarecer essas questões, e nesse estudo inicial, estabelecemos como objectivos para a investigação a resposta para as seguintes interrogantes:

- Que significado relativo, atribuem os alunos e alunas do Secundário a cada uma dessas componentes?
- Que sub-dimensões emergem, com maior significado, na componente *empatia*?

Para operacionalizar a investigação, nessa fase, decidimo-nos pela elaboração duma pergunta com a qual fosse possível encontrar resposta para os objectivos propostos.

A exiguidade temporal para a realização do trabalho de campo levou-nos, na tentativa de encontrar a “boa pergunta”, a realizar um conjunto de ensaios que nos permitisse essa desejável formulação.

Concebemos, como estratégia e recorrendo aos nossos próprios alunos do 10º, 11º e 12º ano, uma atividade, realizada durante o mês de Janeiro, que consistiu na criação duma caixa de sugestões em que os alunos depositariam pequenas tiras de papel onde deveriam responder a uma pergunta feita nos cinco minutos finais da aula. A participação era absolutamente voluntária.

A atividade tinha como finalidade testar as suas reações a uma pergunta aberta e as dificuldades em encontrar uma resposta rápida e concisa.

Foram testadas diferentes perguntas como:

- “O que é um bom professor?”
- “O que faz um bom professor?”

As principais dificuldades surgiram relacionadas com a rapidez e concisão desejadas para as respostas. Os alunos achavam que não era fácil responder porque, em geral, os professores que consideravam bons também tinham coisas menos boas. Ou seja, tentar concretizar a partir da sua experiência concreta relativamente aos professores que foram conhecendo, não se revelou como tarefa fácil.

Tentámos, por isso, a sugestão da resposta se referir não a um professor em concreto mas a um professor ideal, que apenas tivesse as qualidades que eles identificassem como boas. O entusiasmo com que recolheram a sugestão e a adequação dos resultados assim obtidos, em concisão e velocidade de resposta, identificaram a natureza e forma da questão a formular:

“Suponha que lhe davam a oportunidade de criar um professor ideal: com que qualidades o descreveria e que comportamentos corresponderiam a essas qualidades?”

A generalidade dos alunos participantes no ensaio considerou a pergunta acessível e de fácil entendimento e resposta. O ensaio revelou que em cinco minutos era possível obter respostas interessantes e consistentes.

Desenvolvemos o estudo (Cf. documento do processo no Anexo II) aplicando a questão a uma amostra de conveniência, constituída por alunos dos 3 anos das 2 vias de ensino existentes na nossa própria escola, o que abrangeu um total 241 inquiridos conforme a Tabela 25:

Tabela 25 - Amostra, de alunos do secundário, utilizada no estudo inicial

	Raparigas		Rapazes
	10º	11º	12º
Regular	10º	13	10
	11º	17	23
	12º	20	18
Profissional	10º	33	68
	11º	15	14
	12º		10
		98	143
Total Inquiridos		241	
		%	
		Raparigas	40,7
		Rapazes	59,3
Total de alunos da escola		483	
% de inquiridos		49,9	

Os resultados do estudo, em resposta à primeira interrogante considerada, mostraram que a importância conferida pelos alunos aos aspetos que inserimos na componente *empatia* assume uma dimensão que, à partida, não suspeitávamos como tão relevante. Como se confere na Tabela 26:

Tabela 26 - Itens codificados em Empatia e Tecnologia no estudo inicial

Dimensões	Empatia	Tecnologia	Total
Nº de Itens	352	377	729
%	48,1	51,9	100

A análise de conteúdo permitiu a seleção de 729 itens codificados cuja distribuição pelas categorias *a priori*, *empatia* e *tecnologia*, mostraram um equilíbrio que considerámos motivadora para o aprofundamento do estudo.

Os itens codificados correspondiam, para além do mais e como se pretendia de início, a comportamentos facilmente observáveis ou identificáveis em contexto.

A análise permitiu-nos ainda, na resposta à segunda interrogante colocada, considerar a possibilidade de a *empatia* integrar seis subdimensões, ainda que com importância diferencial, de acordo com os resultados que apresentamos na Tabela 27:

Tabela 27 - Sub-codificação da dimensão Empatia

Subdimensão	Itens codificados	% relativa
Simpatia/cordialidade	91	25,9%
Amizade/Afectividade	81	23,0%
Motivação/Apoio	67	19,0%
Humor	40	11,4%
Carácter	16	4,5%
Vocação	12	3,4%
Não sub-codificados	45	12,8%
Total de itens codificados		352

Em conclusão, o estudo permitiu-nos inferir:

- A eficácia do desempenho dos professores, quer seja considerada como objeto de avaliação externa quer seja, do ponto de vista que mais nos interessa, considerada como resultado dum processo sujeito a autoavaliação e autorregulação, não pode deixar de ter como referencial a dimensão, inter-relacional, da *empatia* já que ela condiciona a possibilidade de sucesso da própria componente *tecnológica* da ação instrucional pedagógica/didática;
- A dimensão *empatia* integra um conjunto de comportamentos acessíveis à *auto* e à *hetero* observação;
- A dimensão *empatia* é multidimensional e complexa;
- A dimensão *empatia* é valorizada, temporalmente, pelos alunos e alunas, para além da conclusão da ação propriamente instrucional;

Do conjunto de desenvolvimentos futuros proporcionados pelas conclusões, decidimos seguir os que nos entusiasmavam a prosseguir com o aprofundamento duma descoberta que nos motivou e que se relacionavam diretamente com o problema que queríamos estudar: a construção de um referencial auto-avaliativo para o desempenho docente. Assim, pareceu-nos que, nessa linha de orientação, era importante o desenvolvimento das seguintes questões então colocadas:

- Os nossos resultados são contextuais ou podem confirmar-se em outras situações?

Existem diferenças entre escolas dos centros urbanos e os da sua periferia?

- Qual a perspectiva dos professores sobre a mesma questão? Que significados atribuem, os professores e as professoras, à dimensão *empatia*?

1.3 A formulação atual do problema e de uma hipótese geral para a investigação

A constatação de que, para efeito da construção de um referencial auto-avaliativo, a dimensão tecnológica da instrução se encontra suficiente caracterizada e sustentada por uma longa tradição investigativa permite-nos, em recurso desses resultados, considerar como resolvido esse aspecto do nosso objetivo. Por exemplo, com a aplicação das componentes do ISTOF e seus descritores ou do “modelo dinâmico” de Creemers.

Pelo contrário, a dimensão relacional a que chamamos *empatia* não se encontra suficientemente tratada ou descrita para efeito da construção dum referencial, pelo que a sua abordagem nos parece, do ponto de vista teórico e contributivo, como um programa de investigação justificado.

O material anteriormente recolhido e as conclusões alcançadas conduzem-nos à formalização do problema de investigação em torno das seguintes questões:

- Quais são os comportamentos dos professores, identificados como preferidos pelos alunos e alunas do secundário, que podem integrar um referencial auto-avaliativo?
- Corresponderão esses comportamentos a um modelo multidimensional que integre as 6 subdimensões consideradas previamente: simpatia, amizade, humor, motivação, carácter e vocação?
- Serão os comportamentos preferidos pelos alunos e alunas aceites pelos professores e professoras como objetos da sua autoavaliação?

Esta formulação do problema equivale ao estabelecimento duma hipótese geral que se pode enunciar como:

No ensino secundário, o processo de ensino-aprendizagem integra uma componente relacional, que designamos por *empatia*, que é multidimensional e composta por um conjunto de comportamentos dos professores, que são preferidos pelos alunos e alunas, e por eles, professores, aceites como referencial autoavaliativo.

2. Os objectivos da investigação

Definido o problema de investigação e colocada uma hipótese geral, a sua operacionalização pode ser feita a partir dum conjunto de objectivos primários e secundários que, articulados pela economia do processo de investigação com o perfil desta tese, podem ser concretizados e que se enunciam pela:

- Definição dum conjunto de comportamentos a considerar como itens dum questionário que nos permita:
 - A validação duma escala para a empatia;
 - A seleção dum conjunto de itens comportamentais que, revelando-se genericamente preferidos pelos alunos e alunas do secundário, possam integrar um referencial genérico para a componente empatia;
 - A validação dum modelo estrutural para a empatia que considere as 6 subdimensões consideradas que demonstre a validade teórica da escala;
- A construção dum referencial auto-avaliativo, na componente empatia, que seja genericamente aceite pelos professores e professoras do secundário.

Para alcançar estes objetivos concebemos um processo de investigação, que descrevemos na secção seguinte, recorrendo a métodos e técnicas que nos garantissem resultados fiáveis e a partir dos quais se pudesse conferir a credibilidade desejada para o referencial auto-avaliativo na componente *empatia*. É claro que grande parte dessa credibilidade se pode diretamente relacionar com a ideia de aplicabilidade. Pois de nada servirá um referencial em que os potenciais utilizadores não se revejam ou no qual não reconheçam utilidade.

3. Desenho da investigação

Para cumprir os objetivos enunciados elaborámos um programa de trabalho para a aplicação duma metodologia mista com o recurso ao método e técnicas quantitativas para o primeiro objetivo e, para o segundo, com recurso ao método e técnicas qualitativas.

No primeiro caso estão as técnicas estatísticas que nos permitem interpretar a realidade analisada e testar hipóteses que nos confirmem se os comportamentos descritos são preferidos, ou não, pela população em estudo bem como testar e validar o nosso modelo teórico.

No segundo caso, recorrendo às entrevistas e ao grupo de discussão, poderemos com maior profundidade verificar se os comportamentos que são preferidos pelos alunos e alunas, merecem a aceitação pelos professores e professoras, independentemente da fase da carreira profissional em que se situam, da importância desses comportamentos e se essa aceitação se estende à sua inclusão num referencial auto-avaliativo.

Esta metodologia mista pareceu-nos a mais adequada para a obtenção de resultados fiáveis e generalizáveis já que, no horizonte do nosso trabalho, existe a intenção de criar um instrumento aplicável.

Os detalhes metodológicos serão abordados nas secções introdutórias dos capítulos que reservamos para cada um dos métodos e fases do estudo desenvolvido.

3.1 Fases de trabalho

O faseamento do estudo teve que ser criteriosamente desenhado tendo em conta quer a disponibilidade pessoal do investigador quer a disponibilidade das instituições e dos indivíduos envolvidos. De facto, como pudemos comprovar, nem sempre os calendários previstos ou desenhados são cumpríveis, sobretudo quando a decisão não pertence ao investigador que, assim, tem que estar muitas vezes sujeito à boa vontade alheia. Mas, apesar das contrariedades de natureza mais cronológica, o faseamento que foi concebido e seguido é o que se descreve:

1 – Na primeira fase elencámos, a partir dos dados recolhidos no estudo inicial, um conjunto de 45 comportamentos a integrar como itens do questionário que queríamos validar e que designamos como “Questionário - Comportamentos dos Professores Preferidos pelos Alunos e Alunas do Secundário” (QCPPAS). Nesta fase incluímos todas as fases técnicas da validação: 1) análise da clareza e concisão dos itens por peritos, para validar a redação dos itens para que fossem claramente entendidos pela população do estudo; 2) análise interjuizes para validar a adequação dos itens às definições das subdimensões; 3) a realização dum pré-teste, a uma amostra de conveniência, para confirmar a adequação empírica do questionário antes da sua aplicação; 4) recolha da autorização oficial para a aplicação do questionário.

2 – Na segunda fase:

2.1 - Foi feita a aplicação do questionário que integrou: 1) a autorização dos diretores das escolas em que o questionário seria aplicado; 2) a organização do processo de distribuição e recolha dos questionários; 3) o carregamento dos dados;

2.2 – Organizaram-se os processos das entrevistas e do grupo de discussão com a realização

dos contactos necessários à constituição dos respetivos grupos.

3 – A terceira fase consistiu no tratamento inicial dos dados do QCPPAS e da realização das entrevistas. As duas atividades não implicam nenhuma ideia de sequencialidade já que optámos por não divulgar, aos entrevistados, os resultados dos questionários para evitar respostas que pudessem ser enviesadas por tentativa de respostas “socialmente aceitáveis” (Hill & Hill, 2008, p. 127)

4 – Na quarta fase foram desenvolvidos: 1) o tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas e no grupo de discussão; 2) os testes estatísticos relativos às hipóteses operacionais geradas; 3) a verificação da validade fatorial do modelo estrutural para a *empatia*; 4) a análise de conteúdo relativa às entrevistas.

5 – Na quinta fase do estudo: 1) realizámos o grupo de discussão já que queríamos que esta atividade pudesse suceder ao tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas; esta precaução visou salvaguardar a hipótese de esclarecer algumas dúvidas que pudessem ter sido suscitadas com as entrevistas; 2) procedemos ao tratamento dos dados recolhidos.

6 – A fase final do estudo consistiu na elaboração das conclusões e na definição do referencial auto-avaliativo no domínio da *empatia*, enquanto componente relacional do processo ensino aprendizagem núcleo principal da prestação do serviço educativo.

Como referimos, os detalhes metodológicos e processuais relativos a cada um dos instrumentos aplicados serão apresentados nos capítulos em que se reportam em profundidade e desenvolvimento adequados.

As fases que se descrevem são apresentadas, em síntese gráfica, na Figura 36

.

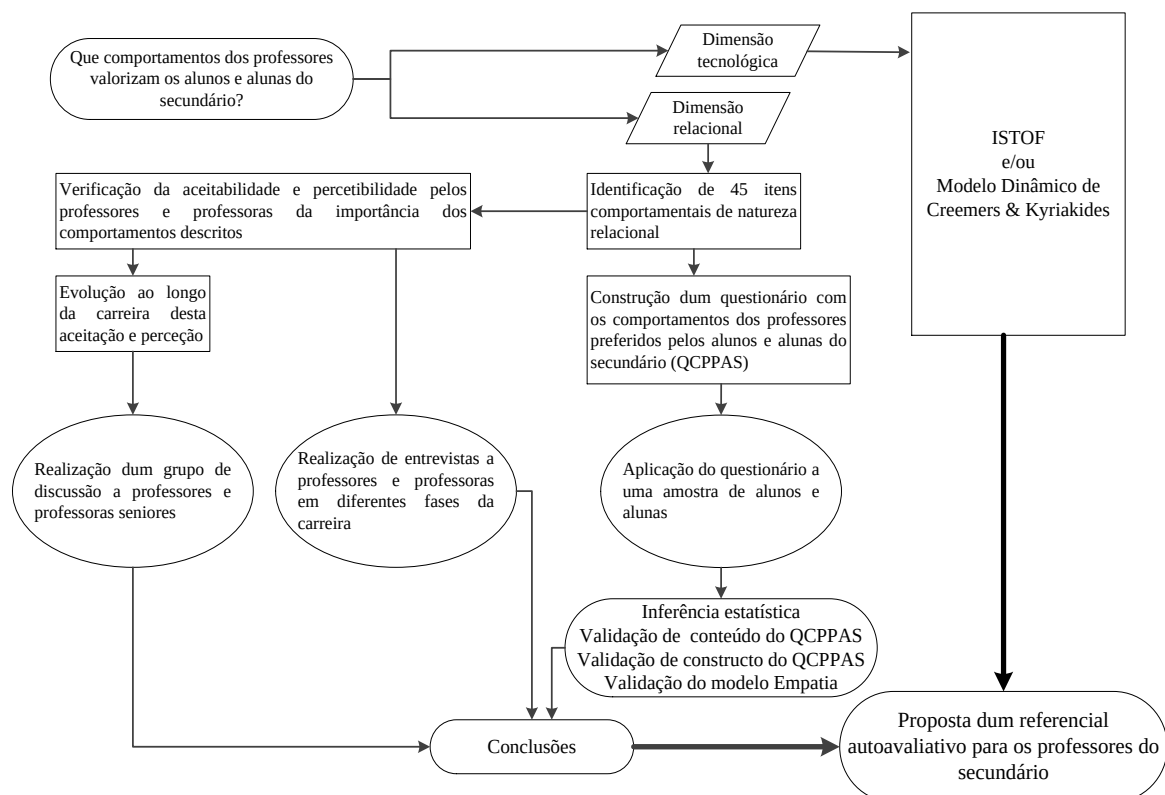


Figura 36 - Desenho da investigação

3.2 Variáveis de estudo

As variáveis consideradas para os diferentes instrumentos aplicados no estudo foram consideradas em função dos objectivos a atingir bem como do enquadramento teórico de partida.

3.2.1 Variáveis no questionário

O QCPPAS foi um questionário criado de raiz por nós, já que a literatura se mostrou escassa sobre a importância da componente relacional no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, na ausência de referências teóricas prévias e partindo quase “do escuro”, decidimos que a caracterização da amostra deveria ser feita por um número suficiente de variáveis independentes para que as nossas conclusões sobre as preferências dos alunos e alunas fossem suficientemente “fortes” em apoio da construção do referencial pretendido. Ou seja e no limite, interessava-nos considerar que os comportamentos a incluir no referencial, que no estudo constituem os itens do

questionário enquanto variáveis dependentes, haviam sido escolhidos por serem preferidos pela generalidade dos alunos e alunas da população estudada.

Procurámos um conjunto de variáveis independentes com os quais nos sentíssemos suficientemente seguros quanto a esse aspeto e que apresentamos e descrevemos:

1- Como variáveis de enquadramento geográfico e demográfico dos casos:

1.1 **Escola de origem:** os *backgrounds* socioeconómicos da população podem ser traduzidos pelas características da zona de influência territorial da escola. os questionários foram aplicados em 6 escolas secundárias da designada Região Oeste, que constitui uma unidade territorial a Norte da região de Lisboa e que é constituída pelos municípios de Alcobaça, Alenquer, Arruda dos Vinhos, Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Lourinhã, Nazaré, Óbidos, Peniche, Sobral de Monte Agraço e Torres Vedras. As escolas foram escolhidas em função do tipo de município, da localidade ou da população segundo o seu perfil de natureza: 1) mais rural como no caso dos municípios de Cadaval, Bombarral e Óbidos; 2) mais urbana e industrial como no caso de Caldas da Rainha e S. Martinho do Porto (Alcobaça); os concelhos caracterizam-se pelos dados demográficos apresentados na Tabela 28;

1.2 **Índice de Qualidade de Vida (IQV):** trata-se de um indicador apresentado por Manso & Simões (2007), que caracteriza e hierarquiza os 278 concelhos portugueses, do Continente, “...em termos de bem-estar e de qualidade de vida”; para os municípios em causa apresenta-se a respetiva caracterização em termos do IQV na Tabela 28;

Como podemos ver na Tabela 28, os concelhos de Caldas da Rainha e Alcobaça são os que têm maior população, mais urbanos, embora essa população tenha os mesmos padrões de dimensão média familiar e da distribuição por género que os outros concelhos e que esses dados comparam com a média nacional respetiva. As diferenças mais significativas verificam-se em relação: 1) ao número de alunos inscritos no ensino secundário que refletem não apenas a diferença populacional mas também o facto de as escolas destes concelhos, sobretudo as duas escolas do concelho de Caldas, por terem mais oferta formativa, atraírem população escolar dos concelhos que lhes são limítrofes; 2) as diferenças são também significativas em termos do poder de compra, educação e mercado de emprego e no IQV com destaque para os concelhos maiores.

Estamos assim em presença de meios sociais e económicos distintos cuja influência nas preferências, quanto ao comportamento dos professores, dos seus alunos e alunas do secundário queremos testar.

Tabela 28 - Caracterização demográfica e económica dos concelhos da população do estudo

Concelhos	População(1)	Dim. Média Familiar (1)	H %	M %	Alunos Insc. Secundário em 2010 (3)	Poder de Compra per capita (2009) (3)	Rank	Factores			IQV(2)
								Educ. e Merc de Empr.	Infra-Estruturas	Amb. Econ. e Hab.	
Cadaval	14238	2,5	48,29	51,71	318	49,5	131	108,72	61,64	31,79	80,37
Bombarral	13148	2,5	48,18	51,82	440	75,37	121	121,5	54,18	26,49	83,9
Óbidos	11689	2,6	48,64	51,36	164	48,7	94	105,819	90,79	47,46	90,13
Alcobaça S.Martinho	56569 2846	2,6	48,43	51,57	2348	81,78	68	151,53	53,24	30,23	100,05
Caldas da Rainha	51645	2,5	47,39	52,61	3117	110,7	34	163,28	72,45	37,84	113,09
Portugal		2,6	47,79	52,21	6387	100					

(1) De acordo com os dados provisórios dos Censos 2011 publicados em

(2) De acordo com (Manso & Simões, 2007)

(3) De acordo com os dados da PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo em <http://www.pordata.pt/>

As outras variáveis de enquadramento geográfico e demográfico referem-se à caracterização mais direta dos casos:

1.3 Género;

1.4 **Idade:** Integra-se o leque de idades que são frequentes em alunos do secundário com a criação de 6 níveis que vão desde o inferior a 15 anos, ao superior a 18.

1.5 **Via de ensino:** no caso português o ensino secundário divide-se em duas distintas vias de ensino: 1) o ensino dito **regular**, como via prosseguida pelos alunos que querem continuar os estudos a nível do ensino superior; 2) o ensino **profissional**, como via de opção para os que pretendem uma qualificação profissional para ingresso no mercado de trabalho;

1.6 **Ano de escolaridade:** em ambas as vias de ensino o *curriculum* é desenvolvido em 3 anos que se designam por 10º, 11º e 12º ano.

- 2- Como variáveis de enquadramento do estatuto social e económico dos casos, considerámos as que normalmente são utilizadas como explicativas do sucesso académico ou do comportamento disciplinar e que são as seguintes:

2.1 Tipo de agregado familiar: considerámos o tipo de agregado familiar do aluno de acordo com uma tipologia presente em vários estudos nacionais, (CIES, 2010) em que se definem dois tipos básicos de agregados – o nuclear e o monoparental – a partir dos quais caracterizamos 7 subtipos: 1 - Nuclear e o respondente é filho único; 2 – Nuclear e o respondente tem um ou mais irmãos; 3 – Nuclear alargada, para além dos pais e irmãos há outros elementos que integram o agregado; 4 – Monoparental; 5 – Monoparental com filhos; 6 - Monoparental alargada; 7 – Com outros, quando o respondente não habita com os progenitores.

2.2 Escolaridade do pai e da mãe: consideram-se os 3 níveis de escolaridade existentes: 1- a básica, constituída por uma formação até 9 anos de escolaridade; 2- a secundária, constituída por uma formação até 12 anos de escolaridade e 3- a formação superior

2.3 Tempo fora de casa: em Portugal, a frequência dos estudos secundários é realizada em escolas que têm uma área de influência geográfica que pode ser significativa em termos de tempo de transporte. Este facto obriga a que muitos alunos saiam muito cedo de casa e que a ela regressem muito tarde, o que diminui o seu tempo de convivialidade familiar embora amplie a oportunidade de convívio com outros alunos e alunas. A variável será computada a partir das respostas às questões “a que hora sai de casa para a escola?” e “a que hora chega a casa?” e serão definidas as categorias: 1- curto, para um período inferior a 8 horas; 2- médio, entre as 8 e as 10 horas; 3- longo, entre as 10 e as 12 horas e 4- muito longo, para períodos superiores às 12 horas.

2.4 Tempo de estudo diário: com esta variável pretendemos medir o grau de empenhamento e de investimento do respondente na sua formação; são considerados três níveis: 1- menos de 1 hora; 2- mais ou menos 1 hora e 3- mais de uma hora.

- 3- O último conjunto de variáveis independentes é dirigido à caracterização do perfil socioafetivo dos alunos e com o qual se pretende medir alguns aspetos da sua relação com o estudo, com os professores, com a família e com os outros em geral. Concebemos as seguintes variáveis:

-
- 3.1 **Gosto pelo estudo:** são considerados três níveis para a variável: 1- Sim; 2- depende das matérias e 3- Não.
- 3.2 **Autoimagem como aluno ou aluna:** parece-nos importante a imagem que o respondente tem de si próprio enquanto aluno e que essa imagem pode ser triangulada com outras variáveis como a anterior e o tempo de estudo diário; por outro lado a variável pode, também, ser vista como um dos aspetos da autoestima que é uma das variáveis conhecidas enquanto condicionadora da competência relacional e social dos indivíduos; serão considerados 3 categorias: 1- Fraco; 2- Razoável e 3- Bom;
- 3.3 **Importância atribuída ao papel dos professores, em geral, para o futuro do respondente:** o reconhecimento do papel dos professores, em geral, na realização do projeto de vida individual de cada aluno é uma assunção que hoje se considera em crise em alguns dos discursos críticos sobre a realidade educativa; pretendemos avaliar a perceção dos alunos da nossa amostra para testar essa realidade e a implicação da forma como o percebem na valorização dos comportamentos em estudo; será feita através duma escala de 3 pontos para a pergunta “que importância atribui ao papel dos professores para o seu futuro?”: 1- Pouco importante; 2- Importante; 3- Muito importante;
- 3.4 **Importância atribuída à relação com o professor de uma disciplina com o sucesso nessa disciplina:** no perfil idealizado do professor feito pelos alunos e recolhido na primeira fase da nossa investigação, a hipótese da relação professor-aluno ser determinante para o grau de satisfação dos alunos e alunas ficou muito claramente identificada e constitui um dos fundamentos da hipótese geral deste trabalho; esta é, por isso, uma variável de grande peso nas conclusões a extrair desta investigação; será traduzida pela pergunta “como classificaria a importância da relação que tem com os professores para a obtenção de bons resultados escolares?” e será expressa pela escala: 1- nada importante; 2- importante; 3- muito importante;
- 3.5 **Partilha de informação sobre a vida escolar:** falar da escola, partilhar a vida escolar será, do ponto de vista dos alunos, um indicador do sentido que a escola faz para a sua vida; entendemos que esse “falar sobre” será tanto mais importante quanto maior for a diversidade dos interlocutores; a variável terá um tratamento complexo a partir da identificação dos interlocutores referidos na resposta à questão “Com quem costuma conversar sobre a sua vida escolar (indique todas as situações)”, para a qual são previstas as seguintes 7

situações: *pai, mãe, irmãos, amigos, colegas, professores e ninguém*: das respostas serão extraídas 4 categorias que simplificam numa tipologia base: 1- família, para as respostas que englobem pelo menos uma das situações *pai, mãe e irmãos*; 2- geracional, englobando *amigos e/ou colegas*; 3- escolar, quando a resposta se refere aos professores e 4- reduzido, quando a resposta refere *ninguém*; para cada uma das categorias a operacionalização será feita com a introdução como variável dicotómica “1- Sim” e “2- Não”.

As duas variáveis seguintes, que concluem o conjunto das variáveis independentes a considerar, procuram medir um aspeto que consideramos importante para a compreensão da realidade em estudo; designamos esse aspeto como **capacidade relacional** e descrevemo-lo como a capacidade de abertura e de valorização da relação com os outros e pensamos que pode ser medido por:

3.6 **Importância de ter amigos**: a variável será medida como: 1- pouco importante; 2- importante e 3- muito importante;

3.7 **Tipo de relacionamento, com os amigos, preferido**: a questão procura esclarecer uma afirmação hoje corrente de que os jovens, através das novas tecnologias de comunicação desvalorizam o contacto pessoal em favor da relação virtual; a questão “como gosta mais de se relacionar com os seus amigos” admite duas respostas em alternativa: “1- em convívio” e “2- por telefone, pela Net, por SMS”.

Poder-se-á argumentar que se trata duma longa lista de variáveis independentes. No entanto, convém recordar, trata-se de um estudo relativamente ao qual existe muito pouca investigação publicada e acessível durante o período em que pesquisámos o assunto. Querendo sustentar as nossas conclusões em bases sólidas quisemos ser prudentes.

- 4- As variáveis **dependentes** do estudo são constituídas pelos 45 itens do QCPPAS, que traduzem os comportamentos inventariados a partir do estudo inicial, para cuja avaliação de importância será usada uma escala de 5 pontos: 1 – nada importante; 2 – pouco importante; 3 – indiferente; 4 – importante e 5- muito importante.
- 5- Estas variáveis, de acordo com o modelo teórico que se pretendia validar, estão agrupadas em 6 subdimensões que, por sua vez, integram duas subdimensões intermédias: simpatia, amizade e humor – que definem uma subdimensão intermédia

que designamos por *proximidade* e motivação, carácter e vocação – que definem a subdimensão *influência*.

No final do Capítulo apresentamos na a lista completa dos itens bem como a sua distribuição pelas subdimensões do estudo.

3.2.2 Variáveis nas entrevistas

O objetivo das entrevistas foi o de recolher a opinião, dum conjunto de professores e professoras, sobre os comportamentos descritos pelos itens do QCPPAS, testando-se a aceitabilidade desses comportamentos enquanto integrantes dum referencial auto-avaliativo. Note-se que, desde o início, decidimos não comunicar aos participantes os resultados do questionário, evitando o enviesamento das respostas por uma eventual tendência para a resposta socialmente aceitável (Hill & Hill, 2008, p. 127).

Para além da igual representatividade de género, pretendíamos que os entrevistados pudessem representar as perceções presentes em diferentes fases da carreira profissional. Baseados em modelos teóricos como os de Burke, Christensen, & Fessler (1984) e Huberman (1989a) pretendíamos, inicialmente, entrevistar um conjunto de 16 professores e professoras que representassem, pelo menos, 4 fases distintas da carreira profissional:

- Uma fase inicial ou de entrada até aos 5 anos de experiência;
- Uma fase de consolidação entre os 5 e os 10 anos de experiência;
- Uma fase de amadurecimento entre os 10 e os 20 anos;
- E uma fase madura ou sénior com uma experiência superior aos 20 anos.

Os constrangimentos do processo, que relatamos no capítulo relativo à aplicação do instrumento, levaram-nos a uma solução ligeiramente diferente ainda que mantendo uma estrutura de fases distintas. A nossa amostra possível foi assim constituída por professores e professoras cuja experiência profissional se enquadrava em 4 fases com as seguintes características:

- Uma fase correspondente ao período de entrada com experiência profissional até 10 anos;
- Uma fase de desenvolvimento e crescimento até aos 20 anos;
- Uma fase de amadurecimento entre os 20 e os 30 anos;
- E uma fase sénior com uma carreira igual ou superior aos 30 anos.

Embora não fosse para nós muito importante que as entrevistas refletissem qualquer representatividade do ponto de vista da distribuição por diferentes áreas disciplinares conseguimos, no entanto, que assim fosse.

3.2.3 Variáveis no grupo de discussão

Para a aplicação do instrumento “grupo de discussão”, cuja realização sucedeu à realização das entrevistas, definimos como questões a esclarecer, para além das que pudessem ter ficado menos explícitas em resultado das entrevistas, as que se prendiam com o evoluir, ao longo da vida profissional, da perceção dos aspetos da *empatia* e da sua importância. Interessava-nos, por isso, a opinião de professores e professoras com uma experiência relevante pelo que definimos que deveriam ser professores e professoras com mais de 20 anos de carreira.

Neste caso definimos que a diferenciação se deveria concretizar pelas áreas de especialidade disciplinar devendo refletir:

- Disciplinas de natureza mais teórica: ensino das línguas, das ciências sociais, da matemática;
- E disciplinas de natureza mais prática ou experimental: das ciências naturais que envolvessem práticas laboratoriais, das tecnologias e da educação física.

Esta divisão baseia-se na nossa perceção adquirida com a nossa experiência profissional e, até, como consequência dos resultados das próprias entrevistas. De facto, as metodologias didáticas envolvidas, num e noutro caso, condicionam o tipo de relação estabelecido entre o professor e o aluno, parecendo que as disciplinas mais experimentais ou práticas favorecem uma relação mais próxima e individualizada do que as que se referem às disciplinas mais teóricas e mais expositivas.

3.3 População de estudo e dimensão da amostra na aplicação do questionário

Como acima referimos em 3.2.1, decidimos considerar como população de estudo a população escolar do ensino secundário, das vias regular e profissional, da Região Oeste portuguesa que, segundo os dados fornecidos pela PORDATA (Base de Dados de Municípios), era constituída por 6387 estudantes de ambos os sexos (Cf. Tabela 28).

Pretendíamos uma amostra de conveniência recolhida entre a população de 6 diferentes escolas que, em nosso entender e face aos dados estatísticos relevantes, se caracterizavam por diferentes

realidades sociais, económicas e culturais em dimensões e variáveis com importância para o nosso estudo.

A dimensão da amostra foi, em grande parte, decidida pelas condicionantes inerentes à técnica da Análise de Equações Estruturais (AEE) a que pretendíamos recorrer para validar a hipótese dum modelo teórico para a *empatia* como integrante das seis subdimensões, ou variáveis latentes do modelo, *simpatia*, *amizade*, *humor*, *motivação*, *carácter* e *vocação*.

A AEE “...é uma técnica de modelação generalizada, utilizada para testar a validade de modelos teóricos que definem relações causais, hipotéticas, entre variáveis” (Marôco, 2010, p. 3) que tem tido um assinalável aumento como recurso da investigação em ciências sociais. No entanto tem-se verificado um intenso debate em torno das questões de utilização da técnica, sobretudo em relação à adequação de alguns dos índices de ajustamento utilizados nas validações. Desse ponto de vista optámos por seguir as indicações mais rigoristas como as de Barret (2007) e outras que, a partir dele, como em Goffin (2007), se propõem como critério de admissibilidade científica e editorial.

Como um dos critérios de Barret (2007) consiste na consideração duma amostra mínima 200 casos para garantir a credibilidade da validade do modelo. No nosso estudo da técnica em Marôco (2010) tomámos devida nota de que um dos problemas postos à validação destes modelos pode surgir com a presença de *outliers* nas observações, que podem reduzir ou inflacionar as covariâncias entre variáveis. A correção desta ocorrência é normalmente obtida pela retirada dos casos o que leva a que a amostra se reduza por esse facto. Numa perspetiva conservadora e porque não podíamos saber com o que contar, decidimos recolher uma amostra em dobro, ou seja, de pelo menos 400 casos.

De acordo com o número de turmas e alunos, em cada uma das vias e anos de curso, de cada escola e de acordo com a Tabela 29, foram distribuídos os seguintes questionários:

Tabela 29 - Questionários distribuídos por escola

Questionários distribuídos							
	Regular			Profissional			
	10º	11º	12º	10º	11º	12º	
Sec. R. Proença	14	14	14	14		14	70
Sec. S. Martinho	14	14	14	14	14	14	84
Sec. Bombarral	14	14	14	14	14	14	84
Sec. B. Pinheiro	14	14	14	14	14	14	84
Sec. Do Cadaval	14	14	14	14		14	70
Sec. De Óbidos	14	14	14		14	14	70
	84	84	84	70	56	84	462

Com uma taxa de retorno de 86,8% dos questionários distribuídos, foram recolhidos um total de 401 questionários com a seguinte distribuição por escola de acordo com a Tabela 30:

Tabela 30 - Questionários recolhidos por escola

Questionários recolhidos							
	Regular			Profissional			
	10º	11º	12º	10º	11º	12º	
Sec. R. Proença	14	13	10	10		13	60
Sec. S. Martinho	14	13	9	13	7	14	70
Sec. Bombarral	16	17	14	14	11	14	86
Sec. B. Pinheiro	10	10	10	10	11	9	60
Sec. Do Cadaval	14	14	14	4		10	56
Sec. De Óbidos	13	13	15		14	14	69
	81	80	72	51	43	74	401

Este número de questionários mostrou-se adequado ao rigor do estudo pretendido em todos os aspetos das técnicas estatísticas que pensávamos aplicar, ao mesmo tempo que evidencia uma distribuição equilibrada dos casos pelas principais variáveis a considerar.

4. A construção e a validação do QCPPAS

A elaboração e validação dum questionário que permitisse identificar os comportamentos dos professores, preferidos pelos alunos e alunas do secundário foi uma das etapas cruciais do projeto e dos objectivos definidos para a investigação.

Para a validação do questionário analisámos várias metodologias seguidas em trabalhos de investigação de idêntica natureza (aplicação de questionários com escalas ordinais), tentando compilar uma bibliografia que nos permitisse desenhar um metodologia adequada ao nosso caso.

Pela sua clareza e fundamentação decidimos adotar para nossa metodologia a seguida por Fernandes (2007), pelo que inventariámos a bibliografia sugerida e a metodologia, em geral, aplicada pela Autora, tendo sobretudo em atenção os pormenores relativos à sua planificação (Hill & Hill, 2008), elaboração (DeVellis, 1991) e à redação dos itens ((Ghiglione & Matalon, 1997), (Aiken, 1997), (Fife-Schaw, 2000), (Hill & Hill, 2008) e (Kaplan & Saccuzzo, 2001))

Numa segunda fase pretendia-se, depois de termos redigido os itens e escolhido a escala de resposta, sujeitar uma primeira versão do questionário à análise de peritos, recorrendo aos

modos da *análise da clareza e da concisão* e da *análise interjuizes* (Fernandes, 2007, pp. 266,267).

Por questões que se prendem com a economia da investigação, esta etapa foi desenvolvida em dois momentos:

Recurso a professores do secundário com elevada experiência profissional:

- Como peritos para a **análise da clareza e da concisão** recorremos a duas professoras de Português a quem foi pedido uma análise dos itens de acordo com os critérios pretendidos; as alterações e correções propostas foram por nós aceites e os respetivos itens alterados, (cf. documento do Anexo II).
- Para a **análise interjuizes**, recorremos a três professores do secundário, a quem foi fornecido uma descrição das subdimensões consideradas para a dimensão Empatia, para que lhes pudessem fazer corresponder os itens, (cf. documento do Anexo II).

Na análise interjuizes uma dos juízes mostrou ter dúvidas nas atribuições em alguns itens, assinalando o facto com o sinal de interrogação; pedimos que voltasse a confrontar o item com a descrição das subdimensões nos casos em que a interrogação supunha uma atribuição correta; a juíza procedeu a uma reclassificação que foi considerada e que no quadro que se anexa é codificada com vermelho para a primeira classificação, e com amarelo para a codificação revista:

- Para a verificação do grau de concordância interjuizes utilizámos o **k** de Fleiss que calculámos, na impossibilidade de encontrar um *software* de base, através da criação duma folha de cálculo Excel 2007 por aplicação do algoritmo desenvolvido por Fleiss (1971) e cuja adequação testámos: 1) aplicando os dados do artigo de Fleiss com obtenção dos mesmos resultados verificados pelo autor; 2) utilizando uma aplicação *on-line* de Randolph (2008) na qual obtivemos os mesmos resultados que os nossos, um **k** de **0,678** que é correspondente a uma concordância substancial, na literatura, e que nos satisfaz (cf. Anexo II);

Por sugestão do Orientador da tese, Professor Sebastián Gonzáles Losada, recorremos a dois doutores portugueses - já que embora a investigação decorra sob orientação numa universidade espanhola o instrumento seria desenvolvido em língua portuguesa - para que pudessem validar a metodologia seguida e os seus resultados, ou seja, a versão do questionário resultante da análise por peritos anteriormente descrita; ou sugerirem as alterações que devessem ser introduzidas. Os

pareceres dos Doutores José Alves e António Moreira (Cf. Anexo II) foram favoráveis, pelo que decidimos passar à conceção gráfica do questionário para executar a fase de pré-teste.

O questionário é composto por duas partes:

- Na primeira pretende-se recolher os elementos relativos ao perfil social, académico e afetivo dos respondentes, constituídos como as variáveis independentes do estudo acima descritas, considerados relevantes para a investigação e para as hipóteses operacionais a testar;

Na segunda parte integrámos os itens que descrevem os comportamentos cuja importância queremos medir (cf.

- Tabela 34), com uma escala de cinco pontos (1- nada importante, 2 -pouco importante, 3 - indiferente, 4 -importante e 5 -muito importante), e que podem traduzir um grau de preferência atribuída pelos alunos e alunas aos comportamentos dos professores que englobamos nas seis subdimensões, da dimensão Empatia, do nosso modelo teórico;
- A escala de 5 pontos é a que nos parece mais adequada já que o inconveniente do ponto médio não é aqui considerado; o ponto médio, traduzido pela indiferença, é relevante e significativo para as conclusões do estudo; por outro lado as escalas de 5 ou mais pontos, traduzindo variáveis ordinais, são consideradas suscetíveis de poderem ser utilizadas como contínuas na aplicação de algumas técnicas estatísticas como a análise fatorial (Marôco, 2010, p. 406);
- As subdimensões foram, nesta fase, constituídas por um número superior ao número de itens que pensávamos vir a utilizar na escala final (4 a 6 itens para cada subdimensão) e cuja seleção seria realizada de acordo com a avaliação dos itens, designadamente a partir da análise das correlações inter-item, itens total e do coeficiente de α de Cronbach;

Desenhado o suporte gráfico do questionário (cf. Anexo II), desenvolvemos o pré-teste para podermos analisar a sua adequação aos objectivos do estudo, antes da sua aplicação final.

Para esse efeito foi realizado o pré-teste com uma amostra de conveniência, estratificada de acordo com o universo de estudo, e que contou com a participação voluntária de 60 alunos e alunas dos cursos profissionais e regulares, dos três anos do ciclo. O instrumento foi distribuído

pelo investigador que pediu aos alunos para, no final do preenchimento e recolha, indicassem eventuais dificuldades surgidas nas respostas. Nenhum dos participantes referiu qualquer dificuldade. O tempo medido para o preenchimento integral do questionário verificou-se no intervalo entre os oito e os treze minutos, o que consideramos muito aceitável atendendo ao facto de a aplicação final se poder vir a realizar em ambiente de aula.

Para a análise estatística e determinação da fiabilidade do instrumento recorremos ao *software* SPSS (v. 14, SPSS Inc. Chicago, IL), tendo-se obtido, de acordo com a Tabela 31, um valor de α de 0,932 e 0,937 o que, segundo (Hill & Hill, 2008) é excelente e o que nos pôde levar a concluir, nesta fase, de que o conjunto dos itens se referia à variável latente Empatia, que queríamos medir e modelar.

Tabela 31 - Estatísticas da fiabilidade da escala no pré-teste

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,932	,937	45

Como se pode verificar na Tabela 32, o valor de α “*if item deleted*” varia entre 0,929 e 0,934, o que nos permite considerar a integração de todos os 45 itens para a versão final a aplicar.

Tabela 32 - Estatísticas Item- Total no pré-teste

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q1	191,07	218,802	,178	.	,933
Q14	190,97	213,929	,438	.	,931
Q15	191,19	211,595	,483	.	,930
Q29	190,71	215,334	,436	.	,931
Q40	191,10	207,884	,535	.	,930
Q12	190,83	212,847	,576	.	,930
Q28	190,66	213,353	,542	.	,930
Q38	190,93	215,364	,426	.	,931
Q11	191,67	212,961	,283	.	,934
Q32	190,79	211,746	,600	.	,929
Q17	190,69	213,516	,596	.	,930
Q13	190,78	213,510	,502	.	,930
Q34	190,71	210,702	,613	.	,929
Q42	191,22	212,177	,447	.	,931
Q33	190,71	213,649	,591	.	,930
Q10	191,09	211,203	,548	.	,930
Q43	190,55	213,339	,574	.	,930
Q27	190,78	214,598	,516	.	,930
Q24	190,59	217,826	,330	.	,931
Q25	190,62	211,959	,687	.	,929
Q26	190,74	216,581	,353	.	,931
Q22	190,41	214,913	,586	.	,930
Q23	190,48	215,061	,548	.	,930
Q7	190,48	214,991	,553	.	,930
Q16	190,60	214,840	,582	.	,930
Q35	190,67	212,891	,569	.	,930
Q19	190,59	213,510	,561	.	,930
Q44	191,12	213,231	,452	.	,931
Q36	190,81	213,735	,411	.	,931
Q41	190,81	213,841	,471	.	,930
Q21	190,41	214,633	,476	.	,930
Q6	190,34	220,651	,206	.	,932
Q8	190,91	218,361	,306	.	,932
Q9	190,57	213,864	,573	.	,930
Q20	190,72	216,589	,351	.	,931
Q4	190,67	213,663	,481	.	,930
Q5	190,66	216,861	,367	.	,931
Q37	190,84	215,712	,420	.	,931
Q3	190,57	216,179	,407	.	,931
Q45	190,55	215,725	,490	.	,930
Q31	191,48	208,886	,642	.	,929
Q2	190,91	219,028	,265	.	,932
Q39	190,52	211,307	,701	.	,929
Q18	190,59	213,685	,524	.	,930
Q30	191,19	213,384	,394	.	,931

Embora sem grande significado por se tratar de variáveis numa escala ordinal, nesta fase de pré-teste, também se constatou, Tabela 33, uma elevada média (4,336) para a escala Empatia o que permitiu antever que os 45 itens correspondiam a comportamentos com um elevado grau de preferência.

Tabela 33 - Média dos itens da escala Empatia

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum Minimum	/ Variance	N of Items
Item Means	4,336	3,448	4,776	1,328	1,385	,079	45

Na Tabela 34 apresentamos a lista dos itens do QCPPAS e que correspondem aos comportamentos dos professores cuja avaliação numa escala de 5 pontos era solicitada aos respondentes.

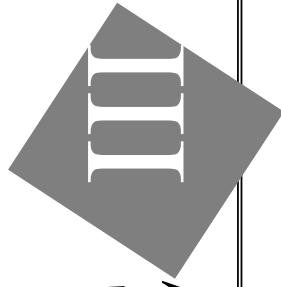
A aplicação do questionário foi submetida à autorização dos Serviços de Inovação Educativa do Ministério da Educação que a concedeu (cf. documento do Anexo II) pelo que depois de solicitada a autorização dos diretores das escolas que seleccionámos e das declarações de consentimento informado da parte dos pais dos alunos que se voluntariaram para participar do estudo (cf. documentos do Anexo II) foi o questionário aplicado e recolhido.

Os detalhes aplicativos dos diferentes instrumentos utilizados na investigação serão apresentados e descritos nos capítulos seguintes, bem como os resultados obtidos com a aplicação do QCPPAS, das entrevistas e do grupo de discussão.

Tabela 34 – Lista dos itens do QCPPAS de acordo com as subdimensões da Empatia

Proximidade	Simpatia	Q1	...cumprimenta os alunos e alunas ao entrar na sala de aula
		Q12	...é agradável quando se dirige a nós
		Q14	...cumprimenta os alunos e alunas quando os vê na escola
		Q15	...cumprimenta os alunos e alunas quando os reconhece na rua
		Q28	...faz-nos sentir sempre à vontade
		Q29	...é uma pessoa bem-disposta
		Q38	...sempre que tem que chamar a atenção fá-lo com amabilidade
		Q40	...tem sempre um sorriso
	Amizade	Q10	...é alguém com quem gostamos de estar
		Q11	...é alguém a quem podemos confiar os nossos problemas
		Q13	...é afetivo/a e compreensivo/a
		Q17	...consegue sempre perceber os nossos problemas
		Q32	...preocupa-se com os problemas dos alunos
		Q33	...procura sempre entender o nosso ponto de vista
		Q34	...quando é preciso é capaz de pensar como nós
		Q42	...tem sempre uma palavra carinhosa
	Humor	Q16	...consegue tornar as aulas divertidas
		Q19	...aproveita o nosso próprio bom humor para tornar as aulas agradáveis
		Q35	...recorre a explicações e exemplos divertidos
		Q36	...sabe rir com as nossas graças quando são oportunas
		Q41	...tem sempre uma frase engraçada para criar pequenas pausas
		Q44	...utiliza uma graça para nos chamar a atenção
Influência	Motivação	Q7	...é encorajador/a perante todas as dificuldades
		Q22	...interessa-se pela nossa evolução e melhoria dos resultados
		Q23	...faz tudo o que está ao seu alcance para que os alunos ultrapassem as suas dificuldades
		Q24	...faz-nos sentir a importância da escola para o nosso futuro
		Q25	...está sempre atento/a às nossas dificuldades
		Q26	...está disponível, mesmo depois das aulas, para nos ajudar e apoiar
		Q27	...incentiva-nos constantemente para as tarefas da aula
		Q43	...transmite otimismo e confiança
	Carácter	Q4	...é sempre sincero com os alunos
		Q5	...é responsável e faz-nos sentir responsáveis
		Q6	...é justo na sua avaliação
		Q8	...é disciplinador, estabelece regras claras com os alunos para que todos as cumpram
		Q9	...é correto na forma como lida com os alunos
		Q20	...é tolerante mas firme nas questões de disciplina
		Q21	...é justo, trata todos os alunos de igual forma
		Q37	...sabemos sempre com o que podemos contar
	Vocação	Q2	...faz-nos sentir que o seu trabalho é importante para nós
		Q3	...fala das matérias com entusiasmo
		Q18	...as nossas dificuldades nunca o desmotivam nem cansam
		Q30	...nas aulas nunca há tempos mortos para ele/a, está sempre em acção
		Q31	...nunca se queixa das condições de trabalho
		Q39	...sente-se que gosta de trabalhar com qualquer tipo de aluno
		Q45	...vê-se que é alguém que gosta do seu trabalho

PARTE



Capítulo 6 – Análise dos dados da aplicação do “Questionário aos Comportamentos dos Professores Preferidos pelos Alunos do Secundário” (QCPPAS)

6

Resumo: Neste capítulo apresentam-se os resultados da aplicação do QCPPAS a uma amostra da população de alunos do secundário, da Região Oeste de Portugal, constituída por 401 respondentes dos três anos dos cursos profissionais e regulares.

1 A aplicação do questionário tinha como objetivos: 1) verificar a fiabilidade da escala “empatia” e suas subescalas; 2) a avaliação, medida numa escala de 5 pontos, do grau de importância reconhecida pelos respondentes aos comportamentos dos professores descritos nos itens e 3), testar as hipóteses relativas às diferenças existentes nesse reconhecimento de importância de acordo com as variáveis independentes no estudo.

2 Os resultados permitem-nos concluir: 1) que a escala tem uma fiabilidade elevada ($\alpha=0,958$), classificável como excelente, tendo as subescalas *simpatia*, *amizade*, *humor*, *motivação* e *carácter* fiabilidades consideradas boas ($\alpha > 0,80$; $0,90 <$) e a subescala *vocação* uma fiabilidade razoável ($\alpha=0,746$); 2) que os itens, considerados em conjunto, verificam uma avaliação global elevada com 86,7% dos inquiridos a classificá-los como *importantes* ou *muito importantes* e 3), que esta avaliação não varia significativamente quando testadas as hipóteses relativas a um conjunto das variáveis consideradas como mais relevantes na amostra.

3 Assim, a escala “empatia” do QCPPAS mostra-se como uma escala com potencial para medir os comportamentos dos professores preferidos pelos alunos e alunas do secundário, como referencial auto-avaliativo desses professores e como estrutura básica para um modelo teórico da componente relacional do trabalho docente.

Palavras-chave: estatísticas descritivas; fiabilidade das escalas; testes de hipóteses

Resumen: En el capítulo se presentan los resultados de la aplicación del QCPPAS a una muestra de la población de alumnos e alumnas de secundaria, de la Región Oeste de Portugal, constituída por 401 encuestados de los tres años de los cursos de formación profesional y de bachillerato.

La aplicación del cuestionario tenía como objetivos: 1) verificar la fiabilidad de la escala “empatía” e sus subescalas; 2) la evaluación, medida en una escala de 5 puntos, del grado de importancia, reconocida por los encuestados, de los comportamientos descritos en los ítems y 3), testar las hipótesis relativas a las diferencias registradas en ese reconocimiento de importancia, de acuerdo con las variables independientes del estudio.

Los resultados nos permiten concluir: 1) que la escala tiene una fiabilidad elevada ($\alpha=0,958$), que se puede clasificar como excelente, teniendo sus subescalas *simpatía*, *amistad*, *humor*, *motivación* y *carácter* fiabilidades consideradas buenas ($\alpha > 0,80$; $0,90 <$) y la subescala *vocación* una fiabilidad razonable ($\alpha=0,746$); 2) que los ítems, considerados globalmente, verifican una evaluación elevada con 86,7% de los encuestados a clasificarlos como *importantes* o *muy importantes* y 3), que esta evaluación no tiene una variación significativa cuando testadas las hipótesis relativas a un conjunto de las variables que hemos considerado como más relevantes en la muestra.

Así, la escala “empatía” del QCPPAS se ha revelado como una escala con potencial para medir el comportamiento de los profesores preferidos por los alumnos y alumnas de secundaria, como referencial auto-evaluativo de estos profesores y como estructura básica para un modelo teórico de la componente relacional del trabajo docente.

Palabras clave: estadística descriptiva; fiabilidad de las escalas; testes de hipótesis

Abstract: In this chapter results of the QCPPAS application to a sample (n=401) of secondary students population – from the Portuguese West Region - are presented.

The questionnaire application aimed: 1) to verify the “empathy” scale, and its subscales; 2) to measure, with a 5 points scale, the recognized importance by respondents to the behaviours described in the items and 3), to test the hypothesis related with the importance recognition differences according to the independent variables in the study.

The results allow us to conclude: 1) that the scale has a high reliability ($\alpha = 0,958$), classifiable as excellent, having the subscales sympathy, friendship, humor, motivation and character reliabilities considered as good ($\alpha > 0,80$; $0,90 <$), and the vocation subscale a reasonable reliability ($\alpha = 0,746$); 2) that the items, globally considered, verify an high overall evaluation with 86,7% of respondents classifying them as important or very important and 3), that this evaluation doesn't show a significantly variation in the hypothesis testing with the set of independent variables selected as more relevant in the sample.

Thus, the “empathy” scale of QCPPAS is shown as a potential scale to measure teachers' behavior, preferred by secondary school students, as a framework to teacher self-assessment and as a basic structure for a theoretical model of the relational component of teaching.

Keywords: descriptive statistic; scale reliability; hypothesis testing

1. A aplicação do QCPPAS

Conforme referido no capítulo anterior, o QCPPAS foi aplicado a uma população de estudantes do Oeste em 6 escolas secundárias. Foram distribuídos 462 questionários dos quais se recolheram 401, o que significa uma elevada taxa de retorno (86,8 %), se atendermos a que se tratava duma participação voluntária ainda que com consentimento informado por parte dos encarregados de educação dos alunos de menor idade. Talvez o facto se tenha devido à circunstância da participação ter ocorrido no período de aula e ter contado com a colaboração dos diretores e dos professores das escolas envolvidas.

Também se deve sublinhar que os preenchimentos registaram uma baixíssima ocorrência de *missings* o que revela, em parte, que a participação foi consciente e efetiva. Registámos também, com agrado, a informação de alguns professores referindo que alguns estudantes tinham achado o questionário “interessante”.

A amostragem foi aleatória, só para participações voluntárias, e de conveniência.

No tratamento dos dados foi utilizado o *software* IBM SPSS Statistics para o Windows, (versão 20.0). Todos os outputs relevantes das análises e testes estatísticos estão incluídos no Anexo III.

2. Caracterização da amostra

Como anteriormente referimos, no capítulo em que apresentámos a metodologia seguida na investigação, este estudo não tem por base evidências empíricas anteriores já que as não detetámos na literatura. Decidimos, por um princípio de prudência, recorrer a um conjunto de variáveis independentes que nos permitissem uma elevada credibilidade para os resultados com os quais queríamos fundamentar um modelo teórico para a multidimensionalidade da dimensão Empatia e, sobretudo, para a validação duma escala que pudesse sustentar um referencial auto-avaliativo para os professores do secundário.

Faremos a caracterização da nossa amostra de acordo com a agregação tipológica que considerámos para o elenco das variáveis independentes do estudo.

Para a apresentação das variáveis de enquadramento da amostra optámos, pela simplificação permitida, recorrer a tabelas cruzadas entre as variáveis a que concedemos maior importância em vez da simples recorrência às tabelas de frequência que, todavia, inserimos no Anexo III.

Para o teste de χ^2 de homogeneidade das amostras utilizaremos sempre o valor de referência de $\alpha=,05$ para o nível de significância.

2.1 Variáveis de enquadramento geográfico e demográfico

O Índice de Qualidade de Vida (IQV) de Manso & Simões (2007) permite-nos caracterizar duas realidades distintas que podíamos referir como mais “rural” (IQV <100) ou mais “urbana” (IQV > 100) e que caracterizam os contextos de inserção das escolas presentes no estudo.

A Tabela 35 mostra valores de equilíbrio entre as duas populações, com uma diferença de 21 casos, sendo a população correspondente ao IQV <100 (n IQV<100 = 211; 52,6%) ligeiramente superior à do IQV > 100 (n IQV>100 = 190; 47,4%), o que em parte se deve a uma maior participação e retorno de questionários, verificada na escola do Bombarral (n = 86) quando comparada com todas as outras escolas. Parece-nos, no entanto e deste ponto de vista, que a amostra se pode considerar equilibrada enquanto representativa dos dois contextos.

Tabela 35 - IQV * Escola

		Escola						Total
		Sec. R. Proença	Sec S. Martinho	Sec do Bombarral	Sec R B Pinheiro	Sec Cadaval	Sec Óbidos	
IQV	>100	Count	60	70	0	60	0	190
		% within IQV	31,60%	36,80%	0,00%	31,60%	0,00%	100,00%
		% within Escola	100,00%	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	47,40%
	<100	Count	0	0	86	0	56	211
		% within IQV	0,00%	0,00%	40,80%	0,00%	26,50%	100,00%
		% within Escola	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%	52,60%
Total		Count	60	70	86	60	56	401
		% within IQV	15,00%	17,50%	21,40%	15,00%	14,00%	100,00%
		% within Escola	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Também a distribuição dos géneros pelos dois contextos do IQV se mostra equilibrado como podemos constatar, na Tabela 36, quer para os resultados dentro de cada contexto, quer para a distribuição na amostra em geral em que as distribuições se verificam, para todas as situações, à volta dos 50%, não havendo diferenças significativas ($\chi^2(1) = 1,132$; $p = 0,716$).

Tabela 36 - IQV * Género

		Género		Total	
		Masculino	Feminino		
IQV	>100	Count	98	92	190
		% within IQV	51,60%	48,40%	100,00%
		% within Género	48,30%	46,50%	47,40%
	<100	Count	105	106	211
		% within IQV	49,80%	50,20%	100,00%
		% within Género	51,70%	53,50%	52,60%
Total	Count	203	198	401	
	% within IQV	50,60%	49,40%	100,00%	
	% within Género	100,00%	100,00%	100,00%	

A distribuição populacional referente à variável “via de ensino”, Tabela 37, apresenta diferenças que se podem assinalar: 1) para o total da amostra, a população do ensino regular com 232 alunos (57,8%) representa a maior população. Este facto deve-se, em grande parte, à circunstância de a atual estrutura de ensino profissional, como opção, ser relativamente recente embora registe uma tendência de crescimento; como opção tem sido um pouco prejudicada por se referir a uma escolha feita sobretudo por alunos com dificuldades, não necessariamente cognitivas, na sua aprendizagem; 2) embora possa considerar-se circunstancial, o facto de a opção pela “via profissional” ser mais significativa para $IQV > 100$ (45,8%) do que para $IQV < 100$ (38,9), deve-se sobretudo ao facto de as escolas mais apetrechadas, sobretudo em cursos mais tecnológicos nas áreas da eletrotecnia e mecanotecnia, por exemplo, se situarem nos centros urbanos mais importantes e que, no passado e antes da reforma educativa que no pós-revolução uniformizou o ensino secundário, já eram escolas especializadas no ensino vocacional. Todavia, as diferenças assinaladas não são estatisticamente significativas ($\chi^2(1) = 1,967$; $p = ,161$)

Uma das variáveis de contexto que, de acordo com crenças correntes e manifestas quer na opinião pública quer entre os profissionais da educação, contribui para a explicação de fenómenos como o insucesso escolar ou o comportamento dos alunos é a que se refere ao tipo e constituição do agregado familiar. Seria uma variável importante a aplicar nos testes de hipóteses sobre as eventuais diferenças relativas na valorização ou preferência face aos comportamentos dos professores traduzidos nos itens do questionário.

Tabela 37 - IQV * Via de ensino

		Via		Total	
		Regular	Profissional		
IQV	>100	Count	103	87	190
		% within IQV	54,20%	45,80%	100,00%
		% within Via	44,40%	51,50%	47,40%
	<100	Count	129	82	211
		% within IQV	61,10%	38,90%	100,00%
		% within Via	55,60%	48,50%	52,60%
Total		Count	232	169	401
		% within IQV	57,90%	42,10%	100,00%
		% within Via	100,00%	100,00%	100,00%

No entanto a Tabela 38 mostra-nos, para ambos os contextos, a prevalência do agregado mais tradicional, do tipo 2, que corresponde à família nuclear com mais de um filho ($n_{IQV > 100} = 101$; $n_{IQV < 100} = 111$).

Tabela 38 - IQV * Tipo de agregado familiar

		Agregado							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
IQV	Count	26	101	7	9	23	16	8	190
	>100 % within IQV	13,70%	53,20%	3,70%	4,70%	12,10%	8,40%	4,20%	100,00%
	% within Agregado	36,10%	47,60%	36,80%	50,00%	53,50%	72,70%	53,30%	47,40%
	Count	46	111	12	9	20	6	7	211
	<100 % within IQV	21,80%	52,60%	5,70%	4,30%	9,50%	2,80%	3,30%	100,00%
	% within Agregado	63,90%	52,40%	63,20%	50,00%	46,50%	27,30%	46,70%	52,60%
Total	Count	72	212	19	18	43	22	15	401
	% within IQV	18,00%	52,90%	4,70%	4,50%	10,70%	5,50%	3,70%	100,00%
	% within Agregado	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

As diferenças mais salientes registam-se para os agregados dos tipos: 1 – correspondente ao agregado nuclear só com um filho, cuja percentagem (21,8%) é mais elevada para $IQV < 100$ face a $IQV > 100$ (13,7%); 6 – correspondente ao agregado monoparental alargado, que é para o contexto $IQV > 100$ 3 vezes superior.

No entanto e considerado o peso - quer para a população total, quer para cada um dos contextos – dos tipos 1 e 2 que correspondem aos agregados nucleares mais tradicionais, totalizando 70,9% da amostra, podemos considerar não existirem diferenças substanciais entre as duas populações ($\chi^2(6) = 11,095$; $p = ,085$).

Note-se, por fim, que o terceiro tipo de agregado com mais significado (10,7%) é o tipo 5, correspondente à família monoparental com filhos.

Embora tenhamos realizado cruzamentos da variável IQV com todas as outras variáveis independentes do estudo (cf. Anexo III), a informação produzida não introduz qualquer interesse suplementar que justifique a sua apresentação.

Para concluirmos a caracterização da nossa amostra relativamente ao seu enquadramento demográfico procederemos de seguida a um conjunto de novos cruzamentos de variáveis que consideramos importantes.

A distribuição das variáveis “género” e “idade” pela “via de ensino” Tabela 39 e Tabela 40- e “idade” pelo “género” Tabela 41 - permite-nos concluir que:

1) As 120 raparigas (51,7%) representam uma ligeira diferença face ao número de rapazes na via regular, enquanto o número de rapazes ($n = 91$; 53,8%) é superior ao número de raparigas na via profissional, o que, de certo modo, retrata a perceção que se tem da realidade; esta diferença não se mostra, porém, estatisticamente significativa ($\chi^2(1) = 1,214$; $p = ,271$).

2) A ideia de que a via profissional tem constituído uma opção para os alunos que manifestam alguma forma de dificuldade na sua aprendizagem, pode ser inferida dos dados da Tabela 40 em

que é claro que estes alunos são, em regra mais velhos do que os seus colegas da via regular; no profissional, comparativamente com o regular, são menos os alunos com 15 anos (3,6%) (idade com que mais cedo se inicia o secundário) e em maior número os alunos com 18 anos (34,3%) ou mais (32,0%); em acumulado, a maior parte dos alunos na via regular tem entre 15 e 18 anos (90,5%) dentro dum intervalo que corresponde a um percurso normal de sucesso escolar; já para o profissional o acumulado dessa mesma ordem, corresponde a um intervalo entre os 17 e os mais de 18 anos (88,8%). Esta diferença mostra-se significativa já que o teste tem o valor de $\chi^2(4) = 101,962$; $p = ,000$.

Tabela 39 - Via * Género

		Género		Total
		Masculino	Feminino	
Via	Regular	Count	112	120
		% within Via	48,30%	51,70%
	Profissional	Count	91	78
		% within Via	53,80%	46,20%
Total	Count		203	198
	% within Via		50,60%	49,40%

Tabela 40 - Via * Idade

		Idade					Total
		15	16	17	18	>18	
Via	Regular	Count	47	71	69	23	232
		% within Via	20,30%	30,60%	29,70%	9,90%	100,00%
	Profissional	Count	6	13	38	58	169
		% within Via	3,60%	7,70%	22,50%	34,30%	100,00%
Total	Count		53	84	107	81	401
	% within Via		13,20%	20,90%	26,70%	20,20%	100,00%

Tabela 41 - Género * Idade

		Idade					Total
		15	16	17	18	>18	
Género	Masculino	Count	20	34	58	46	203
		% within Género	9,90%	16,70%	28,60%	22,70%	100,00%
	Feminino	Count	33	50	49	35	198
		% within Género	16,70%	25,30%	24,70%	17,70%	100,00%
Total	Count		53	84	107	81	401
	% within Género		13,20%	20,90%	26,70%	20,20%	100,00%

3) A distribuição da “idade” pelo “género” mostra uma diferença significativa ($\chi^2(4) = 11,005$; $p = 0,027$) entre as idades das raparigas e dos rapazes já que estes são mais velhos quando analisadas as proporções dentro de cada idade.

Da análise das variáveis de enquadramento geográfico e demográfico, podemos concluir que a amostra não revela grandes diferenças quando consideradas o IQV e o tipo de “agregado familiar”. Podemos por isso considerar que sejam variáveis com pouco impacto diferenciador para os testes de hipóteses a realizar sobre as variáveis dependentes, do estudo.

2.2 Variáveis de enquadramento do estatuto social e económico

Como incluímos a análise do tipo de “agregado familiar” na secção anterior, abordaremos agora apenas as restantes variáveis deste enquadramento.

Para analisarmos as variáveis “escolaridade do pai” e da “mãe” recorremos ao seu cruzamento com as variáveis IQV e “via de ensino” que nos parecem as mais importantes neste caso.

Na Tabela 42 e na Tabela 43 podemos observar que existem diferenças entre os contextos de IQV, para a escolaridade da mãe e do pai, que parecem mais elevadas para $\text{IQV} > 100$, sobretudo para uma qualificação de nível superior embora esta diferença se mostre estatisticamente não significativa para a escolaridade das mães ($\chi^2(2) = 5,234$; $p = 0,073$); já para a escolaridade dos pais o teste ($\chi^2(2) = 8,568$; $p = 0,014$) revela-nos que essa diferença é significativa.

Saliente-se, no entanto que a escolaridade básica ainda constitui, independentemente do IQV, o nível de formação mais representado (50,8% e 59,3% - escolaridade da mãe; 59,2% e 73,4 - escolaridade do pai) com destaque para o $\text{IQV} < 100$ em que as maiores proporções são registadas sobretudo para a escolaridade do pai.

A Tabela 44 e a Tabela 45 mostram que as diferenças entre a escolaridade dos pais também se verificam no cruzamento com a variável “via de ensino”, sendo a via “regular” aquela em que os pais têm qualificações mais elevadas. Essa diferença é mais acentuada no caso da escolaridade da mãe, sobretudo no nível de formação superior (15,1%). Estas diferenças são significativas quer para o caso das mães ($\chi^2(2) = 18,488$; $p = 0,000$), quer para o caso dos pais ($\chi^2(2) = 8,282$; $p = 0,016$).

As diferenças registadas levam-nos a considerar estas variáveis como interessantes para os testes de hipóteses relativas aos itens do QCPPAS.

Tabela 42 - IQV * Escolaridade da mãe

		Escolarmae			Total	
		Básico	Secundário	Superior		
IQV	>100	Count	94	63	28	185
		% within IQV	50,80%	34,10%	15,10%	100,00%
	<100	Count	121	66	17	204
		% within IQV	59,30%	32,40%	8,30%	100,00%
Total		Count	215	129	45	389
		% within IQV	55,30%	33,20%	11,60%	100,00%

Tabela 43 – IQV * Escolaridade do pai

		Escolarpai			Total	
		Básico	Secundário	Superior		
IQV	>100	Count	106	54	19	179
		% within IQV	59,20%	30,20%	10,60%	100,00%
	<100	Count	146	38	15	199
		% within IQV	73,40%	19,10%	7,50%	100,00%
Total		Count	252	92	34	378
		% within IQV	66,70%	24,30%	9,00%	100,00%

Tabela 44 – Via * Escolaridade da mãe

			Escolarmae			Total
			Básico	Secundário	Superior	
Via	Regular	Count	108	78	38	224
		% within Via	48,20%	34,80%	17,00%	100,00%
	Profissional	Count	107	51	7	165
		% within Via	64,80%	30,90%	4,20%	100,00%
Total		Count	215	129	45	389
		% within Via	55,30%	33,20%	11,60%	100,00%

Tabela 45 – Via * Escolaridade do pai

		Escolarpai			Total	
		Básico	Secundário	Superior		
Via	Regular	Count	136	62	25	223
		% within Via	61,00%	27,80%	11,20%	100,00%
	Profissional	Count	116	30	9	155
		% within Via	74,80%	19,40%	5,80%	100,00%
Total		Count	252	92	34	378
		% within Via	66,70%	24,30%	9,00%	100,00%

As duas variáveis, que analisaremos de seguida, concluem o aspecto do estatuto socioeconómico. A variável “tempo fora de casa” refere-se ao período diário em que, devido à frequência da escola, o aluno se encontra fora da sua residência. A duração deste período reflete, em grande parte, a distância da escola à residência que pode ser elevada e os estudantes estarem sujeitos aos horários dos transportes escolares.

Faremos o cruzamento desta variável com a “via de ensino” já que é a oferta educativa que, muitas vezes, leva a que um aluno opte por uma escola mais distante.

Tabela 46 - Via de Ensino * Tempo Fora de Casa

		TFC2				Total
		curto	médio	longo	muito longo	
Via	Regular	Count	17	124	64	221
		% within Via	7,70%	56,10%	29,00%	100,00%
	Profissional	Count	3	75	58	161
		% within Via	1,90%	46,60%	36,00%	100,00%
	Total	Count	20	199	122	382
		% within Via	5,20%	52,10%	31,90%	100,00%

A leitura da Tabela 46 permite-nos constatar que, quer na via “regular” (N=124; 56,1%), quer na “profissional” (N=75; 46,6%) o maior número de alunos permanece fora de casa um tempo “médio” que corresponde a um período entre as 8 e as 10 horas; saliente-se que no caso do “profissional” o período “curto” é quase residual (1,9%) enquanto o período “muito longo” é muito significativo (15,5%) representando mais do dobro do que se verifica para o “regular” (7,2%). Esta diferença é estatisticamente significativa ($\chi^2(3) = 15,084$; $p = ,002$), facto pode dever-se, em grande medida, à oferta educativa de cursos profissionais nas áreas tecnológicas o que motiva, como comprovamos no terreno, muitos alunos dos concelhos aqui representados se inscrevam em escolas como a Bordalo Pinheiro.

A variável “tempo de estudo”, que se apresenta cruzada com “via de ensino”, revela uma realidade infelizmente comprovada no nosso dia-a-dia de profissionais e que se traduz por uma preocupante falta de tempo de trabalho e de estudo para o nível do ensino secundário. Os dados apresentados na Tabela 47 mostram-nos que a grande maioria dos alunos dedica ao estudo 1 hora ou menos, seja na via “regular” (76,2%) ou na via “profissional” (89,9%), ainda que no último caso a maioria dos alunos (53,9%) declare estudar menos de 1 hora. Estes números podem ajudar-nos a identificar um dos fatores contributivos para o insucesso escolar e seus

níveis atuais que, de acordo com estatísticas oficiais para o ensino secundário público (DGEEC, 2012), atingiram em 2010/2011 os 36,8% para a via “regular” e os 29,8% para o “profissional”.

Sublinhe-se que os alunos do ensino regular estão sujeitos à prestação de provas de exame nacionais, enquanto o ensino profissional tem um desenvolvimento curricular modular, para além da natureza mais prática do próprio currículo.

Tabela 47 - Via de ensino * Tempo de estudo

			Tempoestudo			Total
			< 1 hora	+/- 1 hora	> 1 hora	
Via	Regular	Count	87	89	55	231
		% within Via	37,70%	38,50%	23,80%	100,00%
	Profissional	Count	90	60	17	167
		% within Via	53,90%	35,90%	10,20%	100,00%
	Total	Count	177	149	72	398
		% within Via	44,50%	37,40%	18,10%	100,00%

2.3 Variáveis de caracterização do perfil socioafetivo

A caracterização do perfil socioafetivo dos alunos e alunas é realizada com a apresentação de alguns aspetos da sua relação com o estudo, com os professores, com a família e com os outros em geral.

Um desses aspetos refere-se à relação que os alunos desenvolvem com o seu próprio trabalho de estudantes, o estudar, pelo que a questão colocada pretendia esclarecer se os respondentes gostavam ou não de estudar ou se isso dependia da própria natureza das matérias, ou seja, do seu interesse em particular por determinadas áreas.

A Tabela 47 descreve-nos os resultados obtidos através do cruzamento da variável “gosto pelo estudo” com a “via de ensino” pelo que podemos concluir que a maioria de alunos (65,1% para o regular e 70,4% para o profissional) manifesta o seu gosto pelo estudo como dependente do interesse que têm nas matérias. Quer numa quer noutra via, a proporção de alunos que declara não gostar de estudar é superior aos que declaram gostar (no total, 18,7% contra 14%) e esta distribuição pode considerar-se homogénea para as duas amostras ($\chi^2(2) = 1,983$; $p = ,371$).

O cruzamento desta variável com a variável “tempo de estudo” (cf. Anexo III) revelou que 36,1% dos alunos que declararam estudar mais de 1 hora também declararam gostar de estudar enquanto a maioria (61,1%) declarou a dependência do interesse pelas matérias. Deste

cruzamento resulta a conclusão de que os alunos que gostam de estudar, estudam em média mais de 1 hora por dia. A diferença entre os grupos é significativa ($\chi^2(4) = 89,947$; $p = ,000$).

Tabela 48 - Via de ensino * Gosto pelo estudo

			Gostoest			Total
			Sim	Depende das matérias	Não	
Via	Regular	Count	37	151	44	232
		% within Via	15,90%	65,10%	19,00%	100,00%
	Profissional	Count	19	119	31	169
		% within Via	11,20%	70,40%	18,30%	100,00%
Total	Count		56	270	75	401
	% within Via		14,00%	67,30%	18,70%	100,00%

Outra variável considerada, refere-se à autoimagem dos alunos relativamente à sua proficiência. Perante a questão “como se considera como aluno?” os dados cruzados e que apresentamos, na Tabela 49 e Tabela 50, mostram que em ambas as vias a maioria dos alunos se veem como “razoáveis” (73,3% no regular contra 83,3% no profissional) e ainda que é maior a proporção dos alunos que se consideram “bons” do que os que se consideram “fracos”; aliás, apenas e para o total da amostra ($N = 400$) apenas 5,5% se consideram como alunos “fracos”. As amostras revelam-se homogêneas ($\chi^2(2) = 9,917$; $p = ,007$) nesta distribuição.

Tabela 49 - Via de ensino * Autoimagem

			Autoimagem			Total
			Fraco	Razoável	Bom	
Via	Regular	Count	11	170	51	232
		% within Via	4,70%	73,30%	22,00%	100,00%
	Profissional	Count	11	140	17	168
		% within Via	6,50%	83,30%	10,10%	100,00%
Total	Count		22	310	68	400
	% within Via		5,50%	77,50%	17,00%	100,00%

A distribuição proporcional no cruzamento com a variável “tempo de estudo”, Tabela 50, também mostra um resultado interessante ainda que surpreendente já que um tempo inferior a 1 hora diária dedicada ao estudo, o que se pode considerar como insuficiente para alunos deste nível de ensino, parece não afetar a autoimagem dos alunos; de facto, apenas 7,9% dos alunos que declararam estudar menos de 1 hora, se veem como “fracos”, percentagem inferior à dos

que se consideraram “bons” (11,3%), sendo a grande proporção neste subconjunto referente aos que se veem como “razoáveis” (80,8%). Mas as diferenças existentes - sobretudo ao nível da autoimagem que têm os alunos que estudam mais de 1 hora e que se identificam como bons alunos – são estatisticamente significativas ($\chi^2(4) = 22,618$; $p = ,000$).

Tabela 50 - Tempo de estudo * Autoimagem

			Autoimagem			Total
			Fraco	Razoável	Bom	
Tempoestudo	< 1 hora	Count	14	143	20	177
		% within Tempoestudo	7,90%	80,80%	11,30%	100,00%
	+/- 1 hora	Count	6	119	23	148
		% within Tempoestudo	4,10%	80,40%	15,50%	100,00%
	> 1 hora	Count	2	45	25	72
		% within Tempoestudo	2,80%	62,50%	34,70%	100,00%
Total	Count		22	307	68	397
	% within Tempoestudo		5,50%	77,30%	17,10%	100,00%

Esta distribuição – a grande maioria ver-se como “razoável” e ser maior a proporção (sempre acima dos 70,0%) dos alunos que se consideram “bons” relativamente aos que se declaram “fracos” - constitui como que um padrão que se repete quando operamos o cruzamento com outras variáveis como “IQV”, “escola”, “género” ou “ano de escolaridade” (cf. Anexo III).

As variáveis seguintes tinham para nós um duplo interesse. Por um lado parece ter-se generalizado, na opinião pública e mesmo entre profissionais, a crença de que a degradação do ambiente escolar (aumento da indisciplina, do insucesso ou do abandono, etc.) se deve em grande parte a uma correspondente degradação da imagem dos professores enquanto agentes da promoção individual e social através da educação.

A primeira variável diz respeito à importância conferida, pelos alunos, ao papel dos professores em geral para os seus futuros individuais. As distribuições são as que apresentamos na Tabela 51 em que fazemos o cruzamento com a variável “género”.

Os resultados mostram-nos que é quase residual (2,7%) a proporção dos alunos que consideram pouco importante o papel dos professores, em geral, para o seu futuro. O maior número de alunos ($N = 222$; 55,4%) considera esse papel “importante”, tanto para rapazes (56,2%) como para as raparigas (54,5%), sendo também muito aproximadas para estes subgrupos as proporções relativas à consideração do papel como “muito importante” (40,4% nos rapazes; 43,4% nas raparigas). As amostras são homogêneas na distribuição desta característica ($\chi^2(2) = 1,013$; $p = ,602$) não se podendo afirmar que hajam diferenças entre rapazes e raparigas.

Estas distribuições apresentam pesos semelhantes quando fazemos o cruzamento com as outras variáveis que acima referimos, não deixando qualquer dúvida sobre a importância que os alunos

reconhecem ao papel dos professores para o seu futuro. Não se confirma, assim, neste estudo a crença em voga.

Tabela 51 - Género * Papel dos professores em geral

			Papelfprof			Total
			Pouco importante	Importante	Muito importante	
Género	Masculino	Count	7	114	82	203
		% within Género	3,40%	56,20%	40,40%	100,00%
	Feminino	Count	4	108	86	198
		% within Género	2,00%	54,50%	43,40%	100,00%
Total		Count	11	222	168	401
		% within Género	2,70%	55,40%	41,90%	100,00%

A variável que se refere à importância reconhecida na relação com o professor de cada disciplina para o sucesso do aluno, nessa disciplina, é uma variável de importância capital no nosso estudo. Em parte, a nossa tese – que se funda na percepção de que a componente relacional é determinante do sucesso no processo ensino-aprendizagem - só faz sentido se a importância desta relação for reconhecida pelos alunos. Foi, por isso, com alguma expectativa que aguardámos os resultados do questionário.

Na Tabela 52 apresentamos os resultados para o cruzamento com a variável “género”. Podemos constatar que os resultados relativos à classificação “pouco importante” são baixos para o total (4,8%) sendo quase residual para os rapazes (2,5%) e maior (7,1%) para as raparigas. A maioria dos alunos (60,4%) considera a relação “importante” e 34,8% consideram-na “muito importante”, sendo os rapazes que apresentam a maior proporção (38,1% contra os 31,5% das raparigas). A análise do χ^2 mostra-nos que o nível de significância está no limite do seu valor ainda que confirme a homogeneidade da distribuição para as duas amostras ($\chi^2(2) = 5,824$; $p = 0,054 > 0,050$).

O cruzamento com a variável “via de ensino” apresentou resultados com as distribuições quase simétricas para as duas vias ($\chi^2(2) = 0,227$; $p = 0,893$).

Podemos assim concluir que a grande maioria dos alunos (95,2%) considera que a relação com o professor de cada disciplina é “importante” para o seu sucesso nessa disciplina, o que reforça a nossa hipótese primeira e confere significado aos objectivos deste estudo e desta Tese.

Tabela 52 – Género * Importância da relação com o professor

			Impprof			Total
			Pouco importante	Importante	Muito importante	
Género	Masculino	Count	5	120	77	202
		% within Género	2,50%	59,40%	38,10%	100,00%
	Feminino	Count	14	121	62	197
		% within Género	7,10%	61,40%	31,50%	100,00%
Total	Count		19	241	139	399
	% within Género		4,80%	60,40%	34,80%	100,00%

Tabela 53 - Via de ensino * Importância da relação com o professor

		Impprof			Total	
		Pouco importante	Importante	Muito importante		
Via	Regular	Count	12	139	80	231
		% within Via	5,20%	60,20%	34,60%	100,00%
	Profissional	Count	7	102	59	168
		% within Via	4,20%	60,70%	35,10%	100,00%
Total		Count	19	241	139	399
		% within Via	4,80%	60,40%	34,80%	100,00%

Com a próxima variável procurámos identificar o nível de “partilha da informação sobre a vida escolar” feita pelos alunos. Apresentamos na Tabela 54 a variável cruzada com as variáveis “género” e “via de ensino”.

A nível “familiar” (com o pai e/ou mãe e/ou irmãos) é elevado o grau de partilha (80,8%). Para o “género” : com 75,4% para os rapazes sendo significativamente ($\chi^2(1) = 7,809$; $p = ,005$) superior para as raparigas (86,4%); para a “via”, onde a proporção dos alunos do regular (88,4%) é manifestamente superior à dos alunos do profissional (70,4%), uma diferença igualmente significativa ($\chi^2(1) = 20,301$; $p = ,000$).

No nível “geracional” (com amigos e colegas) continua a verificar-se um elevado grau de partilha (86,0%) sendo mesmo superior à partilha em ambiente familiar. Para o “género” verificamos que as raparigas partilham mais (88,9%) com os seus amigos e colegas do que os rapazes (83,3%) embora essa diferença não se mostre significativa ($\chi^2(1) = 2,652$; $p = ,103$). Relativamente à “via” a partilha parece ser, significativamente ($\chi^2(1) = 9,205$; $p = ,002$), mais

frequente para os alunos do regular (90,5%) do que para os alunos do “profissional” em que a proporção, embora elevada, é mais baixa (79,9%).

Já para a partilha identificada em ambiente escolar parece que os alunos não veem nos seus professores interlocutores apropriados. Para o “género” os resultados são quase iguais para os rapazes e para as raparigas (26,6% e 26,8% respetivamente) que admitem conversar com os professores sobre os problemas da sua vida escolar. Quando analisada a distribuição na “via” os alunos do “regular” apresentam um nível de partilha (32,3%) superior ao dos alunos do “profissional” (18,9%) o que constitui uma surpresa dada a maior proximidade proporcionada quer pelo tipo de currículo, quer pelo tipo de instrução no ensino profissional que, em princípio, deveria favorecer uma maior proximidade entre professores e alunos. No entanto essa diferença é estatisticamente significativa ($\chi^2(1) = 8,964$; $p = ,003$).

É significativa a situação referente aos casos que declararam não partilhar com ninguém a sua vida escolar, quer para o “género”, quer para a “via” em que as proporções são baixas embora se deva notar que são os rapazes com 5,4% - embora esta diferença para as raparigas não seja significativa ($\chi^2(1) = 1,408$; $p = ,235$) - e os alunos do profissional com 9,5% - que significativamente ($\chi^2(1) = 19,667$; $p = ,000$) diferem dos alunos do regular - que mais contribuem para esta situação.

Tabela 54 – Género e Via * Com quem costuma conversar sobre a vida escolar

Género * Familiar Crosstabulation					
		Familiar		Total	
		Sim	Não		
Género	Masculino	Count	153	50	203
		% within	75,4%	24,6%	100,0%
	Feminino	Count	171	27	198
		% within	86,4%	13,6%	100,0%
Total	Count	324	77	401	
	% within	80,8%	19,2%	100,0%	

Via * Familiar Crosstabulation					
		Familiar		Total	
		Sim	Não		
Via	Regular	Count	205	27	232
		% within	88,4%	11,6%	100,0%
	Profissional	Count	119	50	169
		% within	70,4%	29,6%	100,0%
Total	Count	324	77	401	
	% within	80,8%	19,2%	100,0%	

Género * Geracional Crosstabulation					
		Geracional		Total	
		Sim	Não		
Género	Masculino	Count	169	34	203
		% within	83,3%	16,7%	100,0%
	Feminino	Count	176	22	198
		% within	88,9%	11,1%	100,0%
Total	Count	345	56	401	
	% within	86,0%	14,0%	100,0%	

Via * Geracional Crosstabulation					
		Geracional		Total	
		Sim	Não		
Via	Regular	Count	210	22	232
		% within	90,5%	9,5%	100,0%
	Profissional	Count	135	34	169
		% within	79,9%	20,1%	100,0%
Total	Count	345	56	401	
	% within	86,0%	14,0%	100,0%	

Género * Escolar Crosstabulation					
		Escolar		Total	
		Sim	Não		
Género	Masculino	Count	54	149	203
		% within	26,6%	73,4%	100,0%
	Feminino	Count	53	145	198
		% within	26,8%	73,2%	100,0%
Total	Count	107	294	401	
	% within	26,7%	73,3%	100,0%	

Via * Escolar Crosstabulation					
		Escolar		Total	
		Sim	Não		
Via	Regular	Count	75	157	232
		% within	32,3%	67,7%	100,0%
	Profissional	Count	32	137	169
		% within	18,9%	81,1%	100,0%
Total	Count	107	294	401	
	% within	26,7%	73,3%	100,0%	

Género * Reduzido Crosstabulation					
		Reduzido		Total	
		Sim	Não		
Género	Masculino	Count	11	192	203
		% within	5,4%	94,6%	100,0%
	Feminino	Count	6	192	198
		% within	3,0%	97,0%	100,0%
Total	Count	17	384	401	
	% within	4,2%	95,8%	100,0%	

Via * Reduzido Crosstabulation					
		Reduzido		Total	
		Sim	Não		
Via	Regular	Count	1	231	232
		% within	0,4%	99,6%	100,0%
	Profissional	Count	16	153	169
		% within	9,5%	90,5%	100,0%
Total	Count	17	384	401	
	% within	4,2%	95,8%	100,0%	

As duas próximas variáveis constituem o “core” mais evidente do perfil socioafetivo dos alunos e alunas. Traduzem em que medida os indivíduos necessitam de se relacionar com os outros e do grau de distância, física digamos, em que esse relacionamento se torna mais significativo e preferido e, assim, se torna objeto de reconhecimento de importância.

A variável implícita na questão “para si ter amigos é...” é aqui apresentada no seu cruzamento com “gênero” e “idade”, que nos parecem as mais importantes para esta análise.

Os resultados das Tabela 55 e Tabela 56 mostram-nos que quer para “gênero” quer para o “ano de escolaridade” os alunos, com exceção dos que frequentam o 12º ano (77,4%), apresentam proporções superiores aos 80% para a consideração de que ter amigos é muito importante. A maior percentagem (2,4%) dos alunos declararam “pouco importante” é registada para os alunos do 11º ano. Note-se que são as raparigas (83,8%) e os alunos do 10º ano (88,6%) que registam a maior proporção na declaração de que é “muito importante” ter amigos. As diferenças quer para o “gênero” ($\chi^2(2) = 1,879$; $p = ,391$), quer para o “ano de escolaridade” ($\chi^2(4) = 8,626$; $p = ,071$).

Fizemos, ainda, o cruzamento com a variável “idade” (cf. o Anexo III) dando-se conta nesse registo que, com o aumento da idade, vai diminuindo ligeiramente o número de alunos que considera o ter amigos “muito importante” (aos 15, 88,7%; aos 16, 86,9%; aos 17, 80,4%; aos 18, 77,8% e para os alunos com mais de 18 anos uma ligeira retoma (81,6%)

Tabela 55 - Género * Ter amigos

			Amigos			Total
			Pouco importante	Importante	Muito importante	
Género	Masculino	Count	4	34	165	203
		% within Género	2,00%	16,70%	81,30%	100,00%
	Feminino	Count	1	31	166	198
		% within Género	0,50%	15,70%	83,80%	100,00%
Total	Count		5	65	331	401
	% within Género		1,20%	16,20%	82,50%	100,00%

Tabela 56 - Ano de escolaridade * Ter amigos

			Amigos			Total
			Pouco importante	Importante	Muito importante	
Ano	10º	Count	1	14	117	132
		% within Ano	0,80%	10,60%	88,60%	100,00%
	11º	Count	3	19	101	123
		% within Ano	2,40%	15,40%	82,10%	100,00%
	12º	Count	1	32	113	146
		% within Ano	0,70%	21,90%	77,40%	100,00%
Total	Count		5	65	331	401
	% within Ano		1,20%	16,20%	82,50%	100,00%

Estes resultados evidenciam, para esta amostra da população do secundário, que a afetividade ocupa um lugar importante na vida dos alunos. A manifestação desta afetividade é hoje muito questionada sendo frequente a crença de que ela se desvaloriza com o elevado recurso que, esta geração, tem nas tecnologias da comunicação. O conceito de amizade “virtual”, que se associa à pertença a redes sociais virtuais como o “facebook” e os clubes de “chat”, é hoje discutido como uma realidade que altera a forma como os indivíduos se relacionam e a efetiva concretude vivencial dessa proximidade entre os indivíduos que, em norma, se associa a um conceito como a amizade.

A análise da última variável que considerámos para a caracterização da nossa amostra, responde de forma muito categórica a esse questionamento. A questão de “como gosta mais de se relacionar com os seus amigos” demonstra que os alunos e alunas do secundário, nesta amostra, mesmo que integrem essas comunidades virtuais (a questão não foi posta por uma questão de economia na aplicação do instrumento) privilegiam sobretudo o contacto real e físico.

Como podemos concluir dos dados da Tabela 57 parece ser inequívoca a preferência dos alunos (89,7%) e das alunas (89,4%) pelo convívio como forma de relacionamento com os amigos. As elevadas percentagens não nos deixam dúvidas, em comparação com os resultados das outras categorias, de que apesar da disponibilidade do relacionamento virtual, este ainda não tem um significado relevante. Estatisticamente as amostras revelam-se homogéneas ($\chi^2(2) = 9,41$; $p = 0,625$).

Tabela 57 - Género * Tipo de relacionamento com os amigos

		Relacion			Total
		Convívio	Telefone/Net/SMS	ambas as formas	
Género	Masculino	Count	182	6	15
		% within Género	89,70%	3,00%	7,40%
	Feminino	Count	177	9	12
		% within Género	89,40%	4,50%	6,10%
Total	Count		359	15	27
	% within Género		89,50%	3,70%	6,70%

Tabela 58 - Ano de escolaridade * Tipo de relacionamento com os amigos

		Relacion			Total
		Convívio	Telefone/Net/SMS	ambas as formas	
Ano	10º	Count	123	2	7
		% within Ano	93,20%	1,50%	5,30%
	11º	Count	111	6	6
		% within Ano	90,20%	4,90%	4,90%
	12º	Count	125	7	14
		% within Ano	85,60%	4,80%	9,60%
Total		Count	359	15	27
		% within Ano	89,50%	3,70%	6,70%

Note-se que, como havíamos registado para a variável anterior, a proporção dos alunos que preferem o convívio vai diminuindo, ligeiramente, com os anos de escolaridade (93,2%, no 10º; 90,2%, no 11º e 85,6% no 12º ano). Esta evolução é, todavia, homogénea para os grupos (χ^2 (4) =5,858; p=,210).

Finalizada a descrição e a análise das variáveis independentes que escolhemos para caracterizar a nossa amostra, parece-nos ser de concluir que estamos perante uma população de estudo com alguma homogeneidade já que não se detetaram, nos diferentes cruzamentos das variáveis que operámos, diferenças que nos permitam a consideração de subgrupos especificados dentro dos grupos primariamente definidos.

Esta conclusão permite-nos a pretensão de considerar que os resultados que venhamos a encontrar na análise dos itens do QCPPAS, e da construção dum referencial comportamental, podem considerar-se, genericamente e dentro das limitações deste estudo, como aplicáveis a uma população definida como a dos alunos e alunas do secundário.

3. Análise dos resultados do QCPPAS

Faremos nesta secção a análise relativa aos itens do QCPPAS procurando elucidar sobre a adequação do instrumento aplicado e as características desses itens para justificar o conjunto das técnicas a aplicar nas hipóteses operacionais que queremos desenvolver para fundamentar a aplicabilidade do conjunto da escala a um referencial auto-avaliativo para os professores do secundário.

3.1 Fiabilidade da escala Empatia e das suas subescalas

Lembrando que a escala Empatia tinha registado, no pré-teste, um coeficiente de fiabilidade (α de Cronbach) de 0,932, o que segundo (Hill & Hill, 2008) é excelente, tínhamos à partida a melhor expectativa quanto ao comportamento da escala para uma amostra de 401 casos.

Essa expectativa veio a confirmar-se com uma melhoria do coeficiente de fiabilidade para 0,958, como se apresenta na Tabela 59, o que confirma que a escala é excelente na sua consistência interna, isto é, mostra-se como uma boa medida para a variável latente Empatia.

Tabela 59 - Estatística da fiabilidade da escala Empatia do QCPPAS

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,958	,960	45

Na Tabela 60, apresentam-se as estatísticas item-total que nos permitem concluir que a retirada de qualquer item (α if item deleted) em nada contribuiria para a melhoria da consistência interna da escala.

Em resumo, podemos concluir que o QCPPAS consiste num instrumento fiável, com comprovada consistência interna, para a medição da variável latente Empatia.

Na Tabela 61 (p. 253) apresentamos a listagem dos itens do QCPPAS, com a respetiva agregação pelas subescalas.

Tabela 60 – Estatísticas Item-Total

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Q1	187,1	369,433	0,378	0,958
Q2	186,91	369,179	0,459	0,957
Q3	186,59	366,539	0,591	0,957
Q4	186,54	368,431	0,497	0,957
Q5	186,66	366,719	0,572	0,957
Q6	186,28	372,687	0,401	0,957
Q7	186,49	365,897	0,581	0,957
Q8	186,83	369,278	0,435	0,957
Q9	186,53	368,806	0,526	0,957
Q10	187,07	360,962	0,597	0,956
Q11	187,46	359,901	0,491	0,958
Q12	186,77	363,353	0,617	0,956
Q13	186,9	362,655	0,622	0,956
Q14	187,02	366,394	0,5	0,957
Q15	187,1	364,174	0,526	0,957
Q16	186,6	364,906	0,606	0,956
Q17	186,87	362,78	0,599	0,956
Q18	186,65	363,585	0,629	0,956
Q19	186,62	366,1	0,602	0,956
Q20	186,67	366,161	0,561	0,957
Q21	186,36	366,667	0,597	0,956
Q22	186,44	366,148	0,653	0,956
Q23	186,44	365,836	0,667	0,956
Q24	186,7	365,977	0,589	0,957
Q25	186,62	366,823	0,623	0,956
Q26	186,69	363,954	0,63	0,956
Q27	186,72	363,733	0,686	0,956
Q28	186,65	363,964	0,65	0,956
Q29	186,61	364,03	0,631	0,956
Q30	187,08	365,137	0,463	0,957
Q31	187,5	368,147	0,356	0,958
Q32	186,82	363,394	0,648	0,956
Q33	186,69	364,88	0,668	0,956
Q34	186,69	364,735	0,617	0,956
Q35	186,7	363,861	0,634	0,956
Q36	186,74	368,412	0,451	0,957
Q37	186,84	363,124	0,647	0,956
Q38	186,95	362,241	0,602	0,956
Q39	186,64	361,806	0,689	0,956
Q40	186,99	359,717	0,631	0,956
Q41	186,89	364,506	0,515	0,957
Q42	187,14	361,918	0,57	0,957
Q43	186,6	364,152	0,697	0,956
Q44	187,02	363,166	0,539	0,957
Q45	186,61	363,589	0,614	0,956

Tabela 61 - Descrição dos itens do QCPPAS

Simpatia	Q1 ...cumprimenta os alunos e alunas ao entrar na sala de aula
	Q12 ...é agradável quando se dirige a nós
	Q14 ...cumprimenta os alunos e alunas quando os vê na escola
	Q15 ...cumprimenta os alunos e alunas quando os reconhece na rua
	Q28 ...faz-nos sentir sempre à vontade
	Q29 ...é uma pessoa bem-disposta
	Q38 ...sempre que tem que chamar a atenção fá-lo com amabilidade
	Q40 ...tem sempre um sorriso
Amizade	Q10 ...é alguém com quem gostamos de estar
	Q11 ...é alguém a quem podemos confiar os nossos problemas
	Q13 ...é afetivo/a e compreensivo/a
	Q17 ...consegue sempre perceber os nossos problemas
	Q32 ...preocupa-se com os problemas dos alunos
	Q33 ...procura sempre entender o nosso ponto de vista
	Q34 ...quando é preciso é capaz de pensar como nós
	Q42 ...tem sempre uma palavra carinhosa
Humor	Q16 ...consegue tornar as aulas divertidas
	Q19 ...aproveita o nosso próprio bom humor para tornar as aulas agradáveis
	Q35 ...recorre a explicações e exemplos divertidos
	Q36 ...sabe rir com as nossas graças quando são oportunas
	Q41 ...tem sempre uma frase engraçada para criar pequenas pausas
Motivação	Q44 ...utiliza uma graça para nos chamar a atenção
	Q7 ...é encorajador/a perante todas as dificuldades
	Q22 ...interessa-se pela nossa evolução e melhoria dos resultados
	Q23 ...faz tudo o que está ao seu alcance para que os alunos ultrapassem as suas dificuldades
	Q24 ...faz-nos sentir a importância da escola para o nosso futuro
	Q25 ...está sempre atento/a às nossas dificuldades
	Q26 ...está disponível, mesmo depois das aulas, para nos ajudar e apoiar
Carácter	Q27 ...incentiva-nos constantemente para as tarefas da aula
	Q43 ...transmite otimismo e confiança
	Q4 ...é sempre sincero com os alunos
	Q5 ...é responsável e faz-nos sentir responsáveis
	Q6 ...é justo na sua avaliação
	Q8 ...é disciplinador, estabelece regras claras com os alunos para que todos as cumpram
	Q9 ...é correto na forma como lida com os alunos
	Q20 ...é tolerante mas firme nas questões de disciplina
Vocação	Q21 ...é justo, trata todos os alunos de igual forma
	Q37 ...sabemos sempre com o que podemos contar
	Q2 ...faz-nos sentir que o seu trabalho é importante para nós
	Q3 ...fala das matérias com entusiasmo
	Q18 ...as nossas dificuldades nunca o desmotivam nem cansam
	Q30 ...nas aulas nunca há tempos mortos para ele/a, está sempre em acção
	Q31 ...nunca se queixa das condições de trabalho
	Q39 ...sente-se que gosta de trabalhar com qualquer tipo de aluno
	Q45 ...vê-se que é alguém que gosta do seu trabalho

Para a verificação da fiabilidade das subescalas que correspondem às subdimensões *a priori* consideradas para a Empatia: *simpatia*, *amizade*, *humor*, *motivação*, *carácter* e *vocação*, os resultados obtidos foram os que se apresentam nas tabelas, de 27 a 32, na página seguinte.

Como podemos constatar os valores de α situam-se entre 0,80 e 0,90, intervalo em que a escala é considerada com fiabilidade boa, para as cinco primeiras subescalas. Apenas a subescala referente à *vocação* apresenta $\alpha = 0,746$ o que situa a subescala no intervalo em que a fiabilidade é considerada como razoável.

Verifica-se, também, que nas cinco primeiras subescalas nenhum item pela sua retirada melhoraria o coeficiente de fiabilidade. Apenas na subescala da *vocação* a eliminação do item 31 (“nunca se queixa das condições de trabalho”) permitiria que o coeficiente subisse para $\alpha = 0,763$; no entanto decidimos manter o item porque nem a melhoria do coeficiente o justifica nem a consistência interna verificada para a escala Empatia o aconselha.

Estes resultados de diminuição do coeficiente de fiabilidade nas subescalas, face ao verificado na escala principal, era um resultado esperado já que segundo (Hill & Hill, 2008, p. 149) o valor de α “aumenta com o número de itens no questionário”.

Para as correlações inter-item, em síntese na Tabela 62, os resultados revelam que estas são em geral significativas ($p = ,000$) e fracas a moderadas com duas singularidades: 1) uma correlação próxima de zero e negativa ($-,003$) entre Q6 e Q42 e: 2) uma correlação forte ($,812$) entre Q14 e Q15.

Tabela 62– Síntese das estatísticas dos itens do QCPPAS

	Mean	Minimum	Maximum	Range	Maximum / Minimum	Variance	N of Items
Item Means	4,245	3,521	4,733	1,212	1,344	0,067	45
Item Variances	0,54	0,3	1,198	0,898	3,994	0,027	45
Inter-Item Correlations	0,345	-0,003	0,812	0,815	-274,178	0,012	45

Nota: Todas as estatísticas referentes a esta subsecção, designadamente as tabelas integrais de correlações dos itens que, dada a sua dimensão, seria inconveniente aqui reproduzir, podem ser consultadas no Anexo III desta Tese.

Tabela 63 - Estatística da fiabilidade para a subescala Simpatia

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,830	,831	8

Tabela 64 - Estatística da fiabilidade para a subescala Amizade

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,833	,843	8

Tabela 65 - Estatística da fiabilidade para a subescala Humor

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,818	,821	6

Tabela 66 - Estatística da fiabilidade para a subescala Motivação

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,886	,888	8

Tabela 67 - Estatística da fiabilidade para a subescala Carácter

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,829	,832	8

Tabela 68 - Estatística da fiabilidade para a subescala Vocação

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,746	,761	7

3.2 Estatísticas dos itens

Nesta secção apresentaremos as estatísticas descritivas dos itens do QCPPAS. Por uma questão de economia gráfica, com redução das tabelas a apresentar, optamos por agrupar os itens em blocos descritivos de acordo com as subdimensões ou subescalas de pertença.

Todos os resultados referidos e não apresentados, em tabelas, estarão integrados no Anexo III desta Tese.

Apresentamos a descrição sintética dos itens pelo seu número de referência. Os comportamentos que lhes correspondem estão descritos na Tabela 61 (p. 253) da secção anterior.

Antes de procedermos ao conjunto de análises estatísticas que deveríamos incorporar nesta Tese, debatemo-nos com o problema das técnicas a utilizar bem como das medidas descritivas mais adequadas para apresentar em resultado da aplicação do nosso questionário. Esse nosso debate, interior, resultou em grande medida do próprio processo de autoformação a que nos submetemos como preparação para o nosso trabalho de investigação, ao longo do qual nos deparámos com um debate, muito vivo, em torno da natureza das escalas de medição como as de tipo Likert a que recorremos no nosso estudo, e das técnicas mais adequadas para gerarem inferências reconhecidas como cientificamente válidas. Um debate que podemos, sintetizando, definir como entre “*ordinalistas*” – os que defendem como ordinais as escalas deste tipo, em que a média como medida descritiva carece de significado e a aplicação exclusiva de técnicas não-paramétricas deve ser observada – e os “*intervalistas*” que contestam a validade desta limitação prática e que sustentam empiricamente essa posição como equívoca e errada, não vendo razão para que se levantem objeções à consideração da média, nem o recurso às técnicas paramétricas para o tratamento de variáveis medidas por escalas (de 5 ou mais pontos) como as de Likert ((Gaito, 1980), (Carifio & Perla, 2007), (Carifio & Perla, 2008), (Norman, 2010)). Apesar deste debate ser antigo e persistente e ter até aspetos de comicidade a partir do divertido comentário de Lord - em que a resposta dum estatístico a um atrapalhado professor de psicometria: “Since the numbers don't remember where they came from, they always behave just the same way...” (Lord, 1953) passou a constituir bandeira – é um fato de que hoje o tratamento estatístico dos resultados de testes com escalas ordinais se fazer como se tratassem de variáveis contínuas (com aplicação de técnicas paramétricas e valorização da média como medida de centralidade) constitui prática corrente e muitos são os estudos que comprovam a validade dos resultados destes tratamentos. Dizer-se que a média é desprovida de significado quando tratamos de escalas ordinais é um rigorismo um tanto falacioso; se o ponto médio numa escala for 3 correspondente, como por exemplo no nosso caso, a “indiferente”, existe uma óbvia e clara diferença entre dois grupos que tendo a mesma mediana em 3 apresentam médias de 2,60

e 3,40 podendo dizer-se, com alguma propriedade que uns serão mais indiferentes do que outros, por exemplo.

No entanto, como a nossa formação teórica foi basicamente realizada através da obra de autores que apresentam a primeira visão como procedimento adequado e a nossa preparação técnica para aplicação do SPSS também se confrontou com autores que consideram preferencial a aplicação de técnicas não-paramétricas para o tratamento de variáveis ordinais ((Pestana & Gageiro, 2008), (Maroco & Bispo, 2005), (Maroco, 2010)), optámos por seguir essa perspetiva mais conservadora quer para a descrição estatística quer para a realização de testes com finalidade inferencial.

No entanto, apresentamos a média para cada item porque entendemos que este valor poderá dar uma mais fácil compreensão da avaliação correspondente. Mas recorreremos à descrição típica deste tipo de variáveis ordinais pela mediana e pela moda.

3.2.1 Estatísticas dos itens da subdimensão Simpatia

Conforme os dados da Tabela 69, os 8 itens da subdimensão “simpatia” apresentam uma avaliação fortemente positiva com a mediana e a moda em 4 para a maioria dos itens, com exceção do item Q28 que apresenta a mediana em 4 e a moda em 5 e o item Q29 com ambas as medidas em 5.

Da análise dos dados da Tabela 75 (p. 264), podemos concluir que a percentagem média de respondentes que avalia os itens da subdimensão como “importante” ou “muito importante” é de 82,7%, sendo a percentagem mais baixa a verificada para o item Q15 (74,3%) e a mais elevada a do item Q28 (91,8%).

Os valores apresentados mostram-nos que todos os itens têm valores de simetria (skewness) negativos e elevados o que traduz uma assimetria à direita. Já a curtose mostra-nos que as variáveis são leptocúrticas. Estas medidas apontam para variáveis com distribuição que se afasta da normal, um desvio que reside nos valores mais baixos da escala, o que, sendo visível no histograma e nos Q-Q plots respetivos, é confirmado pelos testes de Kolmogorov-Smirnov (KS) e Shapiro-Wilk (SW) que apresentam níveis de significância com $p=,000$, o que confirma o afastamento da normal para qualquer α do analista.

Tabela 69 – Estatísticas descritivas da subdimensão Simpatia

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Minimum	Maximum
	Valid	Missing											
Q1	401	0	3,91	4	4	0,784	0,615	-0,877	0,122	1,642	0,243	1	5
Q12	401	0	4,26	4	4	0,74	0,548	-1,423	0,122	3,967	0,243	1	5
Q14	401	0	3,99	4	4	0,77	0,592	-0,739	0,122	1,506	0,243	1	5
Q15	401	0	3,91	4	4	0,822	0,675	-0,816	0,122	1,423	0,243	1	5
Q28	398	3	4,38	4	5	0,684	0,468	-1,172	0,122	2,577	0,244	1	5
Q29	398	3	4,4	5	5	0,702	0,492	-1,221	0,122	2,335	0,244	1	5
Q38	399	2	4,07	4	4	0,81	0,656	-0,904	0,122	1,453	0,244	1	5
Q40	399	2	4,04	4	4	0,869	0,755	-1,043	0,122	1,719	0,244	1	5

3.2.2 Estatísticas dos itens da subdimensão Amizade

Os itens da subdimensão Amizade mostram que os comportamentos que descrevem são muito valorizados pelos respondentes todos eles apresentando a mediana e a moda em 4.

Da análise da Tabela 75, (p. 264), podemos concluir que a percentagem agregada de respondentes que avalia os itens da subdimensão como “importante” ou “muito importante” é de 80,6%, sendo a percentagem mais baixa a verificada para o item Q11 (56,9%) e a mais elevada a do item Q33 (93,7%). O caso do item Q11 (que regista a segunda classificação agregada mais baixa de toda a escala e em que o número de respondentes que classificam o comportamento como sendo “indiferente” é de 119 a que corresponde uma percentagem relativa de 29,7%) parece sugerir que os alunos veem, na sua intimidade, algo que não partilham com facilidade.

Os valores apresentados mostram-nos que todos os itens têm valores de simetria (*skewness*) negativos e elevados o que traduz uma assimetria à direita. Já a curtose mostra-nos que as variáveis são leptocúrticas embora Q11 e Q42 mostrem valores que aproximam as variáveis duma curva quase mesocúrtica. Estas medidas apontam para variáveis com distribuição que se afasta da normal, um desvio que reside nos valores mais baixos da escala, o que, sendo visível no histograma e nos Q-Q plots respetivos, é confirmado pelos testes de Kolmogorov-Smirnov (KS) e Shapiro-Wilk (SW) que apresentam níveis de significância com $p=,000$, o que confirma o afastamento da normal para qualquer α do analista.

Tabela 70 – Estatísticas descritivas da subdimensão Amizade

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Minimum	Maximum
	Valid	Missing											
Q10	399	2	3,95	4	4	0,871	0,759	-0,824	0,122	0,987	0,244	1	5
Q11	401	0	3,56	4	4	1,09	1,187	-0,664	0,122	0,052	0,243	1	5
Q13	401	0	4,12	4	4	0,771	0,594	-0,929	0,122	1,748	0,243	1	5
Q17	399	2	4,16	4	4	0,785	0,616	-1,321	0,122	3,313	0,244	1	5
Q32	399	2	4,21	4	4	0,711	0,505	-1,163	0,122	3,592	0,244	1	5
Q33	399	2	4,34	4	4	0,633	0,4	-0,959	0,122	2,97	0,244	1	5
Q34	399	2	4,35	4	4	0,688	0,473	-1,039	0,122	2,088	0,244	1	5
Q42	399	2	3,88	4	4	0,865	0,747	-0,661	0,122	0,623	0,244	1	5

3.2.3 Estatísticas dos itens da subdimensão Humor

A dimensão Humor é representada por apenas 6 itens que são muito valorizados pelos respondentes já que a mediana se apresenta em 4 para quase todos, ressaltando a exceção do item Q16 que apresenta a mediana e a moda em 5. Também com a moda em 5 ressalta o item Q19.

Tabela 71 – Estatísticas descritivas da subdimensão Humor

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Minimum	Maximum
	Valid	Missing											
Q16	401	0	4,43	5	5	0,689	0,475	-1,666	0,122	5,259	0,243	1	5
Q19	401	0	4,40	4	5	0,645	0,415	-0,998	0,122	1,961	0,243	1	5
Q35	399	2	4,32	4	4	0,703	0,494	-1,015	0,122	1,903	0,244	1	5
Q36	399	2	4,28	4	4	0,717	0,514	-0,926	0,122	1,501	0,244	1	5
Q41	399	2	4,12	4	4	0,829	0,687	-0,941	0,122	1,43	0,244	1	5
Q44	399	2	3,99	4	4	0,858	0,736	-0,657	0,122	0,366	0,244	1	5

Dos dados da Tabela 75 (p. 264) podemos concluir que a percentagem média de respondentes que avalia os itens da subdimensão como “importante” ou “muito importante” é de 86,6%, sendo a percentagem mais baixa a verificada para o item Q44 (73,6%) e a mais elevada a do item Q16 (95,0%).

Os valores apresentados mostram-nos que todos os itens têm valores de simetria (*skewness*) negativos e elevados o que traduz uma assimetria à direita. Já a curtose mostra-nos que as variáveis são leptocúrticas embora Q44 mostre um valor (.366) que o aproxima duma curva quase mesocúrtica. Estas medidas apontam para variáveis com distribuição que se afasta da normal, um desvio que reside nos valores mais baixos da escala, o que, sendo visível no histograma e nos Q-Q plots respetivos, é confirmado pelos testes de Kolmogorov-Smirnov (KS) e Shapiro-Wilk (SW) que apresentam níveis de significância com $p=,000$, o que confirma o afastamento da normal para qualquer α do analista.

3.2.4 Estatísticas dos itens da subdimensão Motivação

A dimensão Motivação integra 8 itens que são muito valorizados pelos respondentes já que a mediana se apresenta em 4 para 5 itens e em 5 para 3 itens, ressaltando a exceção do item Q43 que apresentando a mediana em 4 tem a moda em 5.

Da análise da Tabela 75 (p. 264) podemos concluir que a percentagem média de respondentes que avalia os itens da subdimensão como “importante” ou “muito importante” é de 93,8% - a percentagem agregada mais elevada para o conjunto da subdimensões - sendo a percentagem mais baixa a verificada para o item Q26 (90,0%) e a mais elevada a do item Q23 (96,5%). Estes resultados sublinham fortemente o impacto que os comportamentos dos professores, que são percebidos como motivantes, têm para os alunos do secundário.

Tabela 72 – Estatísticas descritivas dos itens da subdimensão Motivação

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Minimum	Maximum
	Valid	Missing											
Q7	401	0	4,53	5	5	0,674	0,455	-1,84	0,122	5,375	0,243	1	5
Q22	399	2	4,59	5	5	0,594	0,353	-1,503	0,122	3,451	0,244	1	5
Q23	399	2	4,58	5	5	0,595	0,354	-1,694	0,122	5,448	0,244	1	5
Q24	397	4	4,32	4	4	0,675	0,455	-1,033	0,122	2,491	0,244	1	5
Q25	397	4	4,4	4	4	0,598	0,357	-0,797	0,122	1,991	0,244	1	5
Q26	398	3	4,33	4	4	0,703	0,494	-1,135	0,122	2,633	0,244	1	5
Q27	399	2	4,3	4	4	0,657	0,432	-1,263	0,122	4,773	0,244	1	5
Q43	399	2	4,42	4	5	0,632	0,399	-0,912	0,122	1,561	0,244	1	5

Os valores apresentados mostram-nos que todos os itens têm valores de simetria (*skewness*) negativos e elevados o que traduz uma assimetria à direita. Já a curtose mostra-nos que as variáveis são leptocúrticas. Estas medidas apontam para variáveis com distribuição que se afasta

da normal, um desvio que reside nos valores mais baixos da escala, o que, sendo visível no histograma e nos Q-Q plots respetivos, é confirmado pelos testes de Kolmogorov-Smirnov (KS) e Shapiro-Wilk (SW) que apresentam níveis de significância com $p=,000$, o que confirma o afastamento da normal para qualquer α do analista.

3.2.5 Estatísticas dos itens da subdimensão Carácter

A dimensão Carácter destaca-se das outras subdimensões já que os 8 itens que integra apresentam o maior número de itens (4) com a mediana em 5 o mesmo número que os itens que a têm em 4. As modas em 5 correspondem aos itens que apresentam igual valor para a mediana

Da análise da Tabela 75, da página 264, podemos concluir que a percentagem média de respondentes que avalia os itens da subdimensão como “importante” ou “muito importante” é de 92,9% - a segunda percentagem agregada mais elevada para o conjunto da subdimensões - sendo a percentagem mais baixa a verificada para o item Q37 (87,3%) e a mais elevada a do item Q6 (97,3%) que é também o valor mais alto registado no conjunto dos itens.

Tabela 73 – Estatísticas descritivas dos itens da subdimensão Carácter

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Minimum	Maximum
	Valid	Missing											
Q4	401	0	4,48	5	5	0,656	0,43	-1,213	0,122	1,947	0,243	1	5
Q5	401	0	4,37	4	4	0,65	0,423	-1,085	0,122	2,962	0,243	1	5
Q6	401	0	4,73	5	5	0,544	0,296	-2,504	0,122	8,64	0,243	1	5
Q8	399	2	4,18	4	4	0,721	0,52	-1,093	0,122	2,94	0,244	1	5
Q9	401	0	4,5	5	5	0,605	0,366	-1,111	0,122	2,342	0,243	1	5
Q20	401	0	4,36	4	4	0,689	0,475	-1,109	0,122	2,327	0,243	1	5
Q21	401	0	4,65	5	5	0,639	0,408	-2,432	0,122	8,311	0,243	1	5
Q37	399	2	4,18	4	4	0,715	0,512	-1,016	0,122	2,755	0,244	1	5

Os valores apresentados mostram-nos que todos os itens têm valores de simetria (*skewness*) negativos e elevados o que traduz uma assimetria à direita. Já a curtose mostra-nos que as variáveis são leptocúrticas. Estas medidas apontam para variáveis com distribuição que se afasta da normal, um desvio que reside nos valores mais baixos da escala, o que, sendo visível no histograma e nos Q-Q plots respetivos, é confirmado pelos testes de Kolmogorov-Smirnov (KS) e Shapiro-Wilk (SW) que apresentam níveis de significância com $p=,000$, o que confirma o afastamento da normal para qualquer α do analista.

3.2.6 Estatísticas dos itens da subdimensão Vocação

A Vocação, última subdimensão da escala, revela-se igualmente como uma escala em que os itens são muito valorizados pelos respondentes já que os itens têm a sua mediana em 4 ou em 5, 2 itens, havendo mesmo uma singularidade de mediana em 4,5 para o item Q3. Registe-se um outro caso singular no conjunto da escala para o item Q31, já que é o único a apresentar a moda em 3.

Tabela 74 – Estatísticas descritivas dos itens da subdimensão Vocação

	N		Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Minimum	Maximum
	Valid	Missing											
Q2	400	1	4,12	4	4	0,673	0,453	-0,834	0,122	2,658	0,243	1	5
Q3	400	1	4,43	4,5	5	0,641	0,411	-1,092	0,122	2,186	0,243	1	5
Q18	401	0	4,37	4	5	0,717	0,515	-1,225	0,122	2,52	0,243	1	5
Q30	399	2	3,94	4	4	0,873	0,763	-0,865	0,122	0,948	0,244	1	5
Q31	399	2	3,53	4	3	0,915	0,838	-0,463	0,122	0,463	0,244	1	5
Q39	399	2	4,39	5	5	0,725	0,525	-1,347	0,122	2,882	0,244	1	5
Q45	399	2	4,41	5	5	0,735	0,54	-1,552	0,122	3,792	0,244	1	5

Dos dados da Tabela 75 (p. 264), podemos concluir que a percentagem média de respondentes que avalia os itens da subdimensão como “importante” ou “muito importante” é de 82,9%, sendo a percentagem mais baixa a verificada para o item Q31 (51,6%) e a mais elevada a do item Q3 (94,3%). Para os resultados do item Q31, com a moda em 3, contribuiu o facto de haver 156 (38,9%) respondentes a considerarem como indiferente o comportamento expresso como “nunca se queixa das condições de trabalho”.

Os valores apresentados mostram-nos que todos os itens têm valores de simetria (skewness) negativos e elevados o que traduz uma assimetria à direita com exceção do item Q31. Já a curtose mostra-nos que as variáveis são leptocúrticas embora Q31 mostre um valor (,463) que o aproxima duma curva quase mesocúrtica. Estas medidas apontam para variáveis com distribuição que se afasta da normal, um desvio que reside nos valores mais baixos da escala, o que, sendo visível no histograma e nos Q-Q plots respetivos, é confirmado pelos testes de Kolmogorov-Smirnov (KS) e Shapiro-Wilk (SW) que apresentam níveis de significância com $p=,000$, o que confirma o afastamento da normal para qualquer α do analista.

3.2.7 Notas finais sobre a avaliação dos itens do QCPPAS

As estatísticas com que descrevemos todos os itens do QCPPAS revelam que a escala é integrada por um conjunto de itens que traduzem comportamentos dos professores do secundário que são muito valorizados pelos alunos e alunas representados nesta amostra. Os dados sintéticos que apresentamos na Tabela 75 permitem-nos uma verificação em geral dessa avaliação em função das classificações agregadas de “importante” e “muito importante”; podemos, assim, concluir que os itens “mais fracos” da escala são Q31 (51,6%), Q11 (56,9%) e Q42 (70,3%) embora, neste último caso, já estejamos em presença duma avaliação que consideramos elevada.

Tabela 75 – Frequências e proporções nos itens do QCPPAS avaliados como “importantes” ou “muito importantes”

		Importante		Muito importante		% acum.
		n	%	n	%	
Simpatia	Q1 cumprimenta os alunos e alunas ao entrar na sala de aula	231	57,6	79	19,7	77,3
	Q12 é agradável quando se dirige a nós	213	53,1	154	38,4	91,5
	Q14 cumprimenta os alunos e alunas quando os vê na escola	213	53,1	98	24,4	77,5
	Q15 cumprimenta os alunos e alunas quando os reconhece na rua	208	51,9	90	22,4	74,3
	Q28 faz-nos sentir sempre à vontade	180	44,9	188	46,9	91,8
	Q29 é uma pessoa bem-disposta	164	40,9	200	49,9	90,8
	Q38 sempre que tem que chamar a atenção fá-lo com amabilidade	197	49,1	124	30,9	80,0
	Q40 tem sempre um sorriso	188	46,9	125	31,2	78,1
Amizade	Q10 é alguém com quem gostamos de estar	188	46,9	109	27,2	74,1
	Q11 é alguém a quem podemos confiar os nossos problemas	150	37,4	78	19,5	56,9
	Q13 é afetivo/a e compreensivo/a	208	51,9	127	31,7	83,6
	Q17 consegue sempre perceber os nossos problemas	215	53,6	133	33,2	86,8
	Q32 preocupa-se com os problemas dos alunos	221	55,1	135	33,7	88,8
	Q33 procura sempre entender o nosso ponto de vista	213	53,1	163	40,6	93,7
	Q34 quando é preciso é capaz de pensar como nós	185	46,1	179	44,6	90,7
	Q42 tem sempre uma palavra carinhosa	186	46,4	96	23,9	70,3
Humor	Q16 consegue tornar as aulas divertidas	179	44,6	202	50,4	95,0
	Q19 aproveita o nosso próprio bom humor para tornar as aulas agradáveis	188	46,9	189	47,1	94,0
	Q35 recorre a explicações e exemplos divertidos	187	46,6	173	43,1	89,7
	Q36 sabe rir com as nossas graças quando são oportunas	188	46,9	165	41,1	88,0
	Q41 tem sempre uma frase engraçada para criar pequenas pausas	177	44,1	142	35,4	79,5
	Q44 utiliza uma graça para nos chamar a atenção	174	43,4	121	30,2	73,6
Motivação	Q7 é encorajador/a perante todas as dificuldades	141	35,2	240	59,9	95,1
	Q22 interessa-se pela nossa evolução e melhoria dos resultados	131	32,7	253	63,1	95,8
	Q23 faz tudo o que está ao seu alcance para que os alunos ultrapassem as suas dificuldades	138	34,4	249	62,1	96,5
	Q24 faz-nos sentir a importância da escola para o nosso futuro	201	50,1	165	41,1	91,2
	Q25 está sempre atento/a às nossas dificuldades	202	50,4	179	44,6	95,0
	Q26 está disponível, mesmo depois das aulas, para nos ajudar e apoiar	185	46,1	176	43,9	90,0
	Q27 incentiva-nos constantemente para as tarefas da aula	223	55,6	152	37,9	93,5
	Q43 transmite otimismo e confiança	182	45,4	193	48,1	93,5
Carácter	Q4 é sempre sincero com os alunos	150	37,4	224	55,9	93,3
	Q5 é responsável e faz-nos sentir responsáveis	200	49,9	177	44,1	94,0
	Q6 é justo na sua avaliação	81	20,2	309	77,1	97,3
	Q8 é disciplinador, estabelece regras claras com os alunos para que todos as cumpram	223	55,6	130	32,4	88,0
	Q9 é correto na forma como lida com os alunos	167	41,6	218	54,4	96,0
	Q20 é tolerante mas firme nas questões de disciplina	185	46,1	183	45,6	91,7
	Q21 é justo, trata todos os alunos de igual forma	98	24,4	286	71,3	95,7
	Q37 sabemos sempre com o que podemos contar	221	55,1	129	32,2	87,3
Vocação	Q2 faz-nos sentir que o seu trabalho é importante para nós	244	60,8	105	26,2	87,0
	Q3 fala das matérias com entusiasmo	178	44,4	200	49,9	94,3
	Q18 as nossas dificuldades nunca o desmotivam nem cansam	166	41,4	196	48,9	90,3
	Q30 nas aulas nunca há tempos mortos para ele/a, está sempre em ação	199	49,6	104	25,9	75,5
	Q31 nunca se queixa das condições de trabalho	154	38,4	53	13,2	51,6
	Q39 sente-se que gosta de trabalhar com qualquer tipo de aluno	162	40,4	201	50,1	90,5
	Q45 vê-se que é alguém que gosta do seu trabalho	157	39,2	209	52,1	91,3

% Média total dos alunos e alunas que consideram os itens do QCPPAS "importante" ou "muito importante"

86,7

3.3 As hipóteses operacionais

Faremos nesta secção o desenvolvimento dos testes de hipóteses relativas ao conjunto dos itens do QCPPAS, ou seja, iremos confirmar se a forma como os itens foram valorizados pelos respondentes correspondem a valores que se referem a uma característica da população, que definimos como os alunos e alunas do secundário, ou se dentro desta população e em função da nossa amostra se encontram diferentes formas de avaliar os mesmos itens, de acordo com os diferentes grupos com que a caracterizámos.

Na caracterização da amostra, realizada na secção 0 acima, pudemos concluir por existirem, em relação às diferentes características consideradas, uma certa homogeneidade da amostra quando cruzadas as diferentes variáveis de enquadramento. Assim, parece razoável que os nossos testes de hipóteses se confinem às variáveis que se apresentam como diferenciadoras de *per si*, não testando aquelas que se apresentam com resultados que se mostraram não serem diferenciadores de facto.

Consideramos, assim, que devemos realizar os nossos testes de hipóteses tendo por base as variáveis: 1 – “IQV”; 2 – “género”; 3 – “via de ensino”; 4 – “ano de escolaridade”; 5 – “idade”; 6 – “escolaridade da mãe”; 7 – “escolaridade do pai”; 8 – “gosto pelo estudo”; 9 – “autoimagem como aluno” e 10 – “importância da relação com o professor da disciplina para o sucesso nessa disciplina”.

Da análise anterior, feita em 0 acima, podemos antecipar que os testes de hipóteses que vamos realizar apenas servirão para esclarecer pequenas diferenças para a avaliação analisada em cada item, já que a natureza dos resultados concluídos demonstra a prevalência de avaliações elevadas ou muito elevadas para a generalidade dos itens do QCPPAS.

As medidas descritivas dos itens remetem-nos para um contexto em que as 45 variáveis se apresentam com distribuições que em nenhum caso se podem considerar como normais: verificámo-lo, quer com a análise da sua simetria (todas são assimétricas à direita) e da sua curtose (todas são leptocúrticas), quer ainda com a aplicação do teste de Kolmogorov-Smirnov (KS) e Shapiro-Wilk (SW) que apresentaram sempre valores de $p=,000$.

Aplicámos o teste de Levene para verificar, para os 45 itens, a homogeneidade das variâncias para as avaliações de importância. Os resultados mostram-nos que apenas para o fator “ano de escolaridade” todas as variáveis possuem variâncias significativamente ($p> 0,05$) homogêneas; para todos os outros fatores o teste revelou que nem todas as variáveis cumprem este pressuposto.

A nossa escolha das técnicas estatísticas é, assim, condicionada pela evidência: 1) de que o conjunto dos 45 itens não obedecem ao pressuposto duma distribuição normal, confirmada pelo teste de Kolmogorov-Smirnov ($p=,000$); 2) nem da homogeneidade das variâncias, confirmada pelo teste de Levene.

A dimensão da amostra permitir-nos-ia, pela aplicação do teorema do limite central, contornar o pressuposto da normalidade. No entanto e também tendo em conta a orientação que alguns autores, como Maroco (2010, pp. 213-214), adiantam para os testes de hipóteses com variáveis ordinais - para que se realizem sempre com testes não paramétricos - decidimos recorrer ao teste da análise de variância por ordens de Kruskal-Wallis, que segundo o mesmo autor é aconselhado para um número de fatores, ou variáveis independentes que traduzem amostras igualmente independentes, $k \geq 2$, e é um teste que “pode ser considerado como a alternativa não-paramétrica à ANOVA “one-way”, para verificar as hipotéticas diferenças para as distribuições das avaliações dos itens do QCPPAS, embora seja prática corrente o recurso, para o caso de $k=2$, ao teste de Mann-Whitney.

Para variáveis independentes com mais de dois grupos, o teste de Kruskal-Wallis não apresenta a possibilidade de comparações múltiplas das médias das ordens. Para ultrapassar este problema vamos recorrer ao método descrito em Maroco (2010) e que consiste “em converter as observações em ordens, fazendo de seguida uma ANOVA *one-way* sobre a nova variável das ordens com a comparação múltipla de médias das ordens pelo teste LSD de Fisher” (Maroco, 2010, p. 233) ou, nas situações com diferentes n 's, pelo teste de Games-Howell (Pestana & Gageiro, 2008, p. 283)

Lembremos que a nossa hipótese geral se formula como:

“No ensino secundário, o processo de ensino-aprendizagem integra uma componente relacional, que designamos por *empatia*, que é multidimensional e composta por um conjunto de comportamentos dos professores, que são preferidos pelos alunos e alunas, e por eles, professores, aceites como referencial autoavaliativo.”

Nas secções anteriores, a análise das estatísticas descritivas do QCPPAS permitiu-nos concluir que o conjunto dos 45 itens do QCPPAS verifica esse pressuposto de preferência com avaliações elevadas para todos os itens. Todavia, interessa testar as diferenças de avaliação que possam existir para os grupos em que diferenciámos a nossa amostra. Desenvolveremos, por isso, esses testes em hipóteses operacionais.

As nossas hipóteses operacionais podem consignar-se numa formulação genérica:

- H_0 : as distribuições das avaliações dos 45 itens do QCPPAS **não diferem** para os diferentes grupos com que se caracterizou a amostra;
- H_a : as distribuições das avaliações dos 45 itens do QCPPAS **diferem** para os diferentes grupos com que se caracterizou a amostra;

Desenvolveremos, de seguida, as 10 hipóteses operacionais (HO) a testar de acordo com as variáveis independentes, ou fatores, que seleccionámos.

3.3.1 H.1 – As distribuições das avaliações não diferem com o “IQV”

Os resultados do teste encontram-se na Tabela 81 (p. 282) e indicam que nos 13 itens (em bold) se regista uma diferença para o “IQV” na avaliação, sendo o grupo do contexto mais “rural” (IQV <100) que avalia de forma mais elevada esses itens, apresentando médias de ordens significativamente ($p < ,05$) superiores às do grupo do contexto mais “urbano” (IQV > 100).

Nos outros 32 itens essa diferença não é estatisticamente significativa ($p > ,05$).

Os itens distribuem-se em número quase igual pelas subdimensões intermédias de *proximidade* (7 itens): na subdimensão “simpatia” o item Q40; na subdimensão “amizade” os itens Q10, Q11, Q32, e Q42; no “humor” os itens Q35 e Q44. Para a subdimensão *proximidade* (6 itens): na subdimensão “motivação” os itens Q26, Q27 e Q43; no “carácter” o item Q37 e na subdimensão “vocação” os itens Q30 e Q45.

Ainda que estas diferenças, face ao elevado nível de avaliação dos itens, não sejam muito representativas de grandes diferenças, acabam por revelar uma maior sensibilidade aos aspetos envolvidos nos comportamentos descritos pelos itens. Pode encontrar-se alguma explicação relacionada com o contexto social referente ao “IQV <100”, constituído por comunidades mais pequenas e onde o contacto pessoal é muito favorecido e reconhecido como importante: é neste caso significativo o facto de o maior número de itens (4) em que a diferença se assinala pertencem à subdimensão “amizade” e que estes se refiram a aspetos de confiabilidade e de procura de reconhecimento pelo “outro”. Ou o caso dos itens da subdimensão “motivação” (3) que revelam um reconhecimento dos professores enquanto agentes e promotores de suporte e apoio. Por fim, queremos também relevar o facto de que a diferença avaliativa para os itens da subdimensão “vocação”, parecem indicar que este grupo privilegia o aspeto mais dinâmico da ação do professor em aula.

3.3.2 H.2 -As distribuições das avaliações dos itens não diferem com o “género”

Os resultados do teste encontram-se na Tabela 82 (p. 283) e indicam que nos 21 itens (em *bold*) se regista uma diferença para o “género” na avaliação, sendo as raparigas que avaliam de forma mais elevada esses itens, apresentando, significativamente ($p < ,05$), médias de ordens superiores às dos rapazes.

Nos outros 24 itens essa diferença não é estatisticamente significativa ($p > ,05$).

Os itens mais valorizados pelas raparigas pertencem, sobretudo, às subdimensões que agrupamos na subdimensão intermédia ou fator *influência*, sugerindo uma maior sensibilidade feminina à capacidade dos professores para influenciarem os comportamentos dos alunos. As mais representativas são, com 6 itens, o “carácter” (Q5, Q6, Q8; Q9, Q20 e Q21) e a “motivação” (Q22, Q23, Q24, Q25, Q26 e Q27), seguindo-se a “vocação” com 5 itens (Q2, Q3, Q18, Q30 e Q39).

Os restantes itens referem-se às subdimensões que agrupamos na subdimensão intermédia ou fator *proximidade*: a “amizade” (Q13 e Q32) e a “simpatia” (Q28 e Q38). Para a subdimensão “humor” não se regista qualquer item em que rapazes e raparigas difiram quanto à avaliação de importância.

3.3.3 H.3 As distribuições das avaliações dos itens não diferem com a “via de ensino”

Os resultados do teste encontram-se na Tabela 83 (p. 284) e indicam os 14 itens (em *bold*) em que se registam diferenças significativas ($p < ,05$) para a “via de ensino” nas respectivas médias de ordens a avaliação.

Da análise dos resultados podemos constatar que os alunos do “profissional” parecem valorizar mais os itens que se referem à subdimensão intermédia *proximidade*, enquanto os do “regular” os itens em que se diferenciam com maior valorização pertencem à subdimensão intermédia *influência*. No primeiro caso, estão os itens Q1, Q14, Q15 e Q38 que pertencem à subdimensão “simpatia”, o item Q42 que integra a “amizade” e o item Q44 do “humor”; no segundo caso, estão os itens Q6, Q20, e Q21, da subdimensão “carácter” e os itens Q7, Q22 e Q23 da subdimensão “motivação”.

Os alunos do “profissional” têm ainda uma avaliação superior para os itens Q37 (“carácter”) e Q31 (“vocação”).

O facto de os alunos do “profissional” parecerem valorizar mais do que os alunos do “regular” itens da subdimensão intermédia *proximidade* poderá dever-se à circunstância já anteriormente assinalada sobre o tipo de ensino, mais prático neste caso, que leva a uma maior interação entre os professores e os alunos.

Nos outros 31 itens essa diferença não é estatisticamente significativa ($p > ,05$).

3.3.4 H.4 As distribuições das avaliações dos itens não diferem com o “ano de escolaridade”

Os resultados do teste, de acordo com os dados da Tabela 84, (p. 285), indicam que existem diferenças de avaliação entre os grupos apenas para 3 variáveis: Q1, da subdimensão “simpatia”; Q16, da subdimensão “carácter” e Q20 da subdimensão “humor”.

Procedendo de acordo com a solução preconizada por Maroco (2010), acima descrita, realizámos o teste *post-hoc* para verificar entre que grupos se verificavam essas diferenças. Assim e apesar das diferenças se registarem sempre entre os mesmos grupos: 1) na variável Q1 a diferença é significativa ($p=0,007$) entre os alunos do 11º e do 12º ano, sendo os últimos os que reconhecem maior importância ao facto de serem, ou não, objeto de saudação do professor no início das aulas; 2) para a variável Q16, a diferença entre os grupos do 11º e do 12º ano, indica que são os primeiros que significativamente ($p=0,006$) conferem mais importância à firmeza tolerante do professor em matéria de disciplina; por último, na variável Q20, a diferença é significativa ($p=0,007$) entre os grupos 11º e 12º ano e mostra que são os primeiros que mais valorizam o facto de o professor conseguir que as aulas sejam divertidas.

Em conclusão, releva o facto, neste teste, de serem apenas 3 as variáveis em que existem diferença para os diferentes grupos levando-nos à conclusão de que, em termos de anos de escolaridade, existe um consenso quase generalizado sobre a importância dos 45 itens, que é elevada.

3.3.5 H.5 As distribuições das avaliações dos itens não diferem com a “idade”

Na Tabela 85 (p. 286) os resultados indicam-nos que existem diferenças para 10 dos itens. De acordo com as subdimensões: Q1 da “simpatia”; Q4, Q6, Q20 e Q21 do “carácter”; Q16, do “humor”; Q22 e Q23 da “motivação” e Q23, da “amizade”.

Visto tratar-se a “idade” duma variável com mais do que dois grupos procedemos ao teste *post-hoc* para identificação dos grupos em que eram verificadas as diferenças. Os resultados com a aplicação do teste LSD de Fisher, conforme descrito, deu resultados que considerámos algo confusos já, para quase todas as comparações existiam não diferenças entre 3 grupos etários (16,

18 e >18) cujas médias de ordens e o facto de todos os itens terem a mesma mediana (4), não o indicariam. Pondo a hipótese deste facto se poder dever à diminuição da potência do teste de Fisher, por termos mais de 4 grupos, aplicámos o teste de Scheffé seguindo as indicações de (Maroco, 2010, p. 162). A aplicação deste teste tem ainda a vantagem do *output* do SPSS apresentar tabelas com os subconjuntos que resultam do teste (para $p=,050$). Este teste confirmou, porém, os resultados do teste de Fisher. (Os outputs desta análise são incluídos no Anexo III).

Dos resultados e para cada item resulta a seguinte análise:

1. No item Q1 (“cumprimenta os alunos e alunas ao entrar na sala de aula”) as avaliações refletem uma diferença significativa (K-W com $p=0,000$) e a existência de 3 subgrupos: 1) dos alunos de 15 anos; 2) dos alunos de 17 anos e 3) dos alunos de 16, 18 e mais de 18 anos. As dificuldades de interpretação residem na inclusão, no último subgrupo, dos alunos de 16 anos já que existe uma assinalável diferença entre a respetiva média de ordens (178,06) e as dos outros dois (respetivamente 230,43 e 232,70).
2. Lembrando que o item é considerado “importante” ou “muito importante” por 77,3% dos respondentes, faz para nós sentido que seja nos grupos dos alunos mais velhos que se verifiquem as maiores avaliações (em “muito importante” correspondem a 32,1% (18) e 31,6% (> 18) quando a proporção agregada para a classificação é de 19,7%). O nosso longo contato com os alunos do secundário favorece-nos a percepção de que é nestes alunos que a sensação pré-adulícia se vai instalando com o prazer que sentem pelo reconhecimento e respeito da sua individualidade.
3. No item Q16 (“consegue tornar as aulas divertidas”) verifica-se que as diferenças assinaladas pelo teste são significativas (K-W com $p= 0,007$) e que se mantêm os 3 subgrupos anteriores. No entanto, estamos em presença de um dos itens de avaliação mais elevada já que a proporção agregada para os respondentes que classificaram o item como “importante” ou “muito importante” é de 95,0% (cf. Tabela 75, p. 264). As diferenças não poderão ter, na realidade, grande significado. Note-se, que quer da leitura das médias de ordens, quer do cruzamento item- “idade” , podemos inferir que são os alunos mais novos, com 15 anos, que avaliam de forma mais elevada este item (100% nas classificações “importante” e muito importante”).
4. No item Q33 (“procura sempre entender o nosso ponto de vista”), da subdimensão “amizade” a diferença nas classificações também se mostra significativa (K-W com $p=0,012$) sendo os subgrupos os mesmos que nos itens anteriores. O grupo dos 15 anos regista a média de ordens mais elevada (243,51) e o teste de Scheffé mostra que este grupo se distingue dos outros embora não difira do grupo dos maiores de 18 anos, que é

o grupo que apresenta a segunda maior média das ordens (205,69). De qualquer modo o grupo dos 15 anos tem a maior proporção agregada (100%) para a classificação “importante” (39,6%) e “muito importante” (60,4%) o que evidencia uma maior sensibilidade, neste grupo, para a forma como os professores demonstram abertura à compreensão dos atos e ideias dos alunos; a nossa experiência confirma que são alunos que se sentem, muitas vezes, numa fase de transição, entre o ensino básico e o secundário, e com dificuldade em lidar com o ambiente de aula de maior trabalho, seriedade e exigência que os professores do secundário gostam de imprimir às suas aulas. Por outro lado, os alunos com mais de 18 anos são, em geral, alunos com percursos escolares complicados e associados a problemas comportamentais e de insucesso, o que os leva a assumir manifestações de autonomia (são muitas vezes os seus próprios encarregados de educação) e de indiferença perante as atitudes mais dirigistas dos professores; são alunos que muitas vezes contestam as orientações dadas com contraposição do seu “ponto de vista”.

5. Os itens Q4, Q6, Q20 e Q21 integram a subdimensão “carácter” que é, neste caso, a que maior número de itens apresenta como suscetíveis de conterem diferenças, na sua classificação, entre os diferentes grupos. Como para todos os itens neste teste de hipóteses as diferenças significativas são agrupadas pelo teste de Scheffé em 3 subgrupos: 1) dos alunos de 15 anos; 2) dos alunos de 17 anos e 3) dos alunos de 16, 18 e mais de 18 anos. Pelos mesmos motivos anteriormente expostos a propósito dos outros itens, estas diferenças embora sejam estatisticamente significativas, são de difícil interpretação e compreensão senão recorrermos à informação cruzada sobre as proporções avaliativas.
6. Os quatro itens apresentam para o agregado das classificações de “importante” e “muito importante” valores muito elevados (Q4 – 93,3%; Q20 – 91,7%; Q21 – 95,7%) sendo o item Q6 (“é justo na sua avaliação”) o que apresenta o maior valor (97,3%) em toda a escala. Estes resultados demonstram bem a sensibilidade dos alunos e alunas do secundário para este aspeto do carácter dos professores com destaque para os comportamentos que envolvem a justiça e a equidade, bem como a sinceridade e a firmeza tolerante.
7. Relativamente às diferenças entre grupos devem sublinhar-se, na classificação agregada que vimos a destacar, a ocorrência de 3 classificações de 100%: no item Q6 para os grupos de 15 e 17 anos e no item Q21, para o grupo dos 15 anos.
8. Refira-se, ainda, que para esta subescala do “carácter” se regista a maior proporção agregada (92,9%) para as classificações de “importante” e “muito importante”.

3.3.6 Nota prévia sobre os testes H.6 e H.7

A contribuição do envolvimento parental na vida escolar dos filhos é hoje reconhecida como um dos fatores incontestados do sucesso educativo. Grande parte desse envolvimento pode ser concretizada pelo hábito familiar da troca de informação, entre o aluno e os seus pais, sobre a vida escolar sendo, desta forma, que uns e outros vão construindo uma imagem partilhada da escola que é rica de comparações mediadas pelas experiências vividas, ou não vividas, pelos interlocutores. Por não vividas consideramos aquelas imagens que os pais, que não frequentaram um determinado nível de ensino, criaram como opinião a partir de fontes de informação diversas (da opinião pública, de amigos, da experiência com outros filhos, etc.). Estas imagens são importantes e constituem-se, muitas vezes, como crenças poderosas e atuantes na motivação dos alunos para o estudo e na importância que reconhecem à sua formação, à escola e aos professores, por exemplo. São vários os estudos que comprovam que as representações que os pais desenvolvem sobre a escola, variam com os meios socioculturais de inserção (Martins, 2008, p. 58) e sobre o efeito destas representações nada mais impressionante do que a frase de Epstein: "...families come with their children to school. Even when they do not come in person, families come in children's minds and hearts and in their hopes and dreams." (Epstein, 2001, p. 4). Mas, falar das famílias é falar dum vasto conjunto de elementos que envolvem os progenitores, mesmo que não coabitem, dos irmãos mais velhos, dos avós, etc.; e neste conjunto de influências parece ser o da mãe o mais determinante e envolvido segundo alguns estudos (Villas-Boas, 2002).

Faz, por isso, sentido testar a hipótese da influência dos pais, aqui caracterizados pelo seu nível de escolaridade enquanto variável de estatuto socioeconómico, sobre a classificação atribuída pelos respondentes aos itens do QCPPAS.

Como vimos, aquando da caracterização da nossa amostra, é elevada a proporção dos alunos que admitem falar com os pais sobre a sua vida escolar; se considerarmos a distribuição pelo "género" essa proporção é de 75,4% (n=153) para os rapazes e de 86,4% (n=171) para as raparigas; na distribuição pela via de ensino as proporções são também elevadas com 88,4% (n=205) para o "regular e de 70,4% (n=119) para o "profissional. Independentemente de as raparigas e os alunos do "regular" falarem mais com os pais do que os rapazes e os alunos do "profissional", as percentagens podem ser consideradas elevadas para todas as situações.

Como veremos, os testes revelam-nos a existência, em ambas as hipóteses testadas, da existência de diferenças, entre os grupos, para as diferentes classificações em alguns itens. Mas, mais importante do que a existência dessas diferenças é, para nós, relevante a deteção dum padrão de tendência que nos revela que as classificações atribuídas variam na razão inversa do nível de escolaridade dos pais, com poucas exceções que sublinharemos. No entanto, este aspeto

diferencial das classificações tem que ser entendido à escala da sua significância estatística e deve ser relativizado já que: 1) de facto, ele não põe em causa a elevada importância reconhecida, pelos alunos e alunas, aos itens em si e 2) essas diferenças são numa tão reduzida dimensão que tornam difícil, ou muito forçada, uma tentativa de explicação da sua causalidade.

Para podermos apoiar as asserções anteriores acrescentaremos aos dados estatísticos que temos vindo a usar, os valores das médias das classificações o que, sendo embora a média uma medida imprópria para descrever resultados numa escala ordinal, tem a vantagem de nos permitir a compreensão de diferenças que a igualdade de medianas dificulta ou impede. Apresentaremos, por isso e nesta circunstância, os valores da média ($\bar{x}$) e da mediana (Me) sempre que o entendermos útil e justificável.

3.3.7 H.6 As distribuições das avaliações dos itens não diferem com a “escolaridade da mãe”

Os resultados do teste de Kruskal-Wallis, apresentados na Tabela 86 (p. 287), indicam-nos a existência de diferenças nas avaliações dos respondentes relativamente aos itens: da subdimensão “simpatia”: Q14, Q38 e Q40; da “amizade”, Q13 e Q42; da “motivação” Q26 e Q27 e, finalmente, o item Q31 da “vocação. Sublinhe-se que a maioria dos itens (5) pertence à subdimensão intermédia da “proximidade”.

A leitura dos resultados, Tabela 76, permite-nos descortinar que, com exceção do item Q26, se regista um padrão ou tendência de serem as classificações de importância dos itens valores, em média, decrescentes na razão inversa ao nível de escolaridade das mães. São pequenas diferenças que assinalaremos indexando o valor das médias com o nível de escolaridade respetivo ($\bar{x}_1$, básico; $\bar{x}_2$, secundário e $\bar{x}_3$ superior) que vão de um valor mínimo para o item Q27 ($\bar{x}_1 - \bar{x}_3 = 0,23$) ao valor máximo para o item Q42 ($\bar{x}_1 - \bar{x}_3 = 0,45$).

Tabela 76 – Médias, modas e proporções de classificação agregada em “importante” e “muito importante” para “escolaridade da mãe”

	Básico			Secundário			Superior		
	$\bar{x}_1$	Me ₁	% (4/5)	$\bar{x}_2$	Me ₂	% (4/5)	$\bar{x}_3$	Me ₃	% (4/5)
Q13	4,23	4	88,80	4,03	4	79,80	3,87	4	73,30
Q14	4,07	4	82,30	3,92	4	74,40	3,76	4	66,70
Q26	4,45	5	94,40	4,19	4	86,70	4,36	4	93,30
Q27	4,41	4	98,60	4,21	4	91,50	4,18	4	84,40
Q31	3,66	4	60,60	3,43	3	44,20	3,33	3	42,20
Q38	4,15	4	85,40	4,08	4	78,30	3,78	4	66,70
Q40	4,15	4	84,00	3,98	4	84,00	3,73	4	64,40
Q42	4,01	4	77,90	3,38	4	66,70	3,56	3	48,90

Realizada a ANOVA, com o teste LSD de Fisher, verifica-se que as diferenças são todas significativas ($p=0,000$) para qualquer α do analista, entre os grupos. (Os outputs desta análise são incluídos no Anexo III). Mas, como acima referimos, estas diferenças devem ser relativizadas já que se trata de pequenas diferenças como vimos.

Quanto à tendência das diferenças apenas o item Q26 se apresenta como exceção, sendo o valor da média para o grupo “secundário” ($\bar{x}_2=4,19$) inferior ao da média para o grupo “superior” ($\bar{x}_3=4,36$) embora as respetivas medianas sejam iguais ($Me_2=Me_3= 4$).

Registe-se, neste subconjunto de itens, a ocorrência de dois itens que podemos considerar “fracos” no conjunto da escala: o item Q31 (“nunca se queixa das condições de trabalho”) que tem a proporção agregada mais baixa (51,6%); e o item Q42 (tem sempre uma palavra carinhosa”) que tem a penúltima mais baixa (70,3%). Estes resultados refletem maiores percentagens de “indiferentes” perante o comportamento descrito, que se registam em ambos os casos para o grupo “superior, e que são, respetivamente de 46,7% para Q31 e de 42,2% para Q42.

Podemos inferir que a maior escolaridade das mães se reflete numa menor valorização dos itens aqui identificados? A significância estatística aponta-nos para uma resposta positiva mas, a dimensão dos resultados, continua a evidenciar um elevado nível de preferência pelos comportamentos envolvidos, independentemente deste fator de diferenciação.

3.3.8 H.7 As distribuições das avaliações dos itens não diferem com a “escolaridade do pai”

Este fator parece apresentar um maior nível de diferenciação do que o ocorrido com o anterior. Como podemos ver na Tabela 87 (p. 288) são 15 os itens em que se registam diferenças nas classificações, dos quais 13 pertencem à subdimensão intermédia “proximidade”: da subdimensão “simpatia” os itens Q14, Q15, Q29 e Q40; da “amizade” os itens Q10, Q11, Q13, Q32 e Q42; do “humor”, Q16, Q35, Q41 e Q44. Da subdimensão intermédia “influência” apenas 2 itens aparecem com diferenças significativas: Q26 da “motivação” e Q37 do “carácter”.

Tal como vimos para as diferenças de acordo com a variável anterior, também neste caso as diferenças sendo estatisticamente significativas, são na comparação das médias, que utilizamos apenas como medida de facilitação de leitura, muito reduzidas sendo que o maior valor se regista para Q32 ($\bar{x}_1 - \bar{x}_3= 0,48$) e o menor para Q13 ($\bar{x}_1 - \bar{x}_3= 0,28$) e Q26 ($\bar{x}_1 - \bar{x}_2= 0,28$).

Na Tabela 77 são apresentados os valores de média e mediana para melhor esclarecimento do que se reporta.

Como para a “escolaridade da mãe” também aqui se verifica a tendência de relação inversa das classificações dos itens com o nível de escolaridade do pai. Excetuam-se os casos, sublinhados na tabela, das variáveis Q10, Q11, Q16 e Q26 em que a média dessas classificações é superior para o nível “superior” relativamente ao nível “secundário”.

Realizada a ANOVA, com o teste LSD de Fisher e com $\alpha=0,05$, verifica-se que existem diferenças significativas ($p < 0,050$) entre os três grupos nas variáveis: Q13, Q14, Q15, Q16, Q29 e Q35. Nas restantes variáveis verifica-se que o grupo “básico” tem diferenças significativas ($p=0,000$) relativamente aos grupos “secundário” e “superior” que, entre si, não diferem significativamente ($p > 0,050$). (Os outputs desta análise são incluídos no Anexo III).

Tabela 77 - Médias, medianas e proporções de classificação agregada em “importante” e “muito importante” para “escolaridade do pai”

	Básico			Secundário			Superior		
	$\bar{x}_1$	Me ₁	% (4/5)	$\bar{x}_2$	Me ₂	% (4/5)	$\bar{x}_3$	Me ₃	% (4/5)
Q10	4,05	4	79,00	<u>3,73</u>	4	64,10	<u>3,91</u>	4	72,70
Q11	3,69	4	61,90	<u>3,30</u>	3	47,80	<u>3,39</u>	4	50,00
Q13	4,22	4	87,30	3,96	4	79,30	3,94	4	73,50
Q14	4,08	4	82,10	3,82	4	73,90	3,73	4	61,80
Q15	3,99	4	77,40	3,77	4	73,90	3,67	4	55,90
Q16	4,53	5	98,40	<u>4,22</u>	4	88,00	<u>4,27</u>	4	91,20
Q26	4,44	4	94,40	<u>4,16</u>	4	85,70	<u>4,24</u>	4	82,20
Q29	4,51	5	95,20	4,21	4	87,90	4,21	4	78,80
Q32	4,30	4	92,40	4,10	4	89,00	3,82	4	67,60
Q35	4,40	4	92,00	4,10	4	86,80	4,33	5	82,40
Q37	4,27	4	90,00	4,07	4	86,80	3,85	4	76,50
Q40	4,17	4	84,50	3,78	4	68,10	3,79	4	67,60
Q41	4,20	4	82,90	3,95	4	79,10	3,88	4	58,80
Q42	4,02	4	76,50	3,59	4	62,60	3,70	4	50,00
Q44	4,07	4	77,70	3,91	4	71,40	3,70	4	55,90

Como observámos anteriormente, o significado estatístico destas diferenças, dada a sua dimensão, devem ser relativizadas já que face a esses valores diferenciais é difícil concluir que os alunos e alunas cujos pais têm uma escolaridade de nível básico valorizam mais este subconjunto de itens que os seus colegas cujos pais têm um maior nível de escolaridade. Embora essa inferência possa ter algum cabimento para algumas variáveis em que o agregado da classificação “importante” e “muito importante” é mais baixa. Como no caso de Q11, em que esse valor (56,9%), o segundo mais baixo, se verifica porque, relativamente aos outros itens, a proporção de “indiferentes” (nível 3 da escala) é muito superior: 28,2% para o grupo “básico”;

33,7% para o “secundário e 32,4 para o “superior”. Este item - “é alguém a quem podemos confiar os nossos problemas” – tem uma classificação cuja distribuição o revela mais “fraco”, face aos outros, e essa circunstância, apesar das diferenças, é refletida nos três grupos aqui em análise.

É, por isso, difícil concluir por uma diferença “real” ou prática para o conjunto dos 45 itens da escala em função da escolaridade dos pais dos respondentes, para além do seu significado estatístico e de, qualquer modo, como um ligeiro sinal de tendência.

3.3.9 H.8 As distribuições das avaliações dos itens não diferem com o “gosto pelo estudo”

Os resultados apresentados nas Tabela 88 e Tabela 89 (pp. 290 e 291) mostram que o “gosto pelo estudo” constitui também um fator altamente diferenciador sendo 27 as variáveis em que se verificam diferenças significativas ($p < 0,050$) entre os 3 grupos de alunos: 1- os que declararam gostar de estudar; 2- os que gostam de estudar em função do interesse que reconhecem nas matérias e 3- os que não gostam de estudar.

Como no caso anterior apresentamos, na Tabela 78, as médias dos itens - bem como as proporções das classificações agregadas “importante” e “muito importante” - para facilitar a leitura das diferenças registadas já que a mediana nem sempre o permite.

Para esclarecimento das diferenças entre os grupos recorreremos ao método que temos vindo a seguir de aplicação da ANOVA *one-way* às variáveis transformadas, com análise *post-hoc* pelo método Games-Howell dada a diferença entre os n 's na amostra: $n_1 = 56$; $n_2 = 270$ e $n_3 = 75$. (Os outputs desta análise são incluídos no Anexo III). Esta análise identificou como significativa ($p < 0,050$) a diferença nas classificações dos itens entre os 3 grupos de alunos.

Dos dados podemos retirar que como variável diferenciadora o “gosto pelo estudo” se revela importante na medida em que permite objetivar a crença de que os alunos trabalhadores valorizam mais a escola e a sua relação com os professores. No entanto, estes mesmos dados, também nos permitem verificar que o afastamento entre estes alunos e os que não gostam de estudar, relativamente aos itens da nossa escala e aos comportamentos dos professores que expressam, não tem uma dimensão que nos leve a distingui-los quanto à importância dessa preferência. Aliás, como podemos constatar na Tabela 78, as classificações variam quase regularmente para todos os itens, ou seja, sendo em média mais baixas para os declarantes que não gostam de estudar e mais elevadas para os que declaram gostar, elas variam uniformemente

para estas dois grupos; por exemplo, para ambos a classificação mais alta se refere ao item Q22 ($\bar{x}_1=4,77$; $\bar{x}_3=4,49$) e a classificação mais baixa ao item Q11 ($\bar{x}_1=3,81$; $\bar{x}_3=3,30$).

Tabela 78 - Médias, medianas e proporções de classificação agregada em “importante” e “muito importante” para “gosto pelo estudo”

	Gosto pelo estudo								
	Sim			Depende das matérias			Não		
	$\bar{x}_1$	Me ₁	% (4/5)	$\bar{x}_2$	Me ₂	% (4/5)	$\bar{x}_3$	Me ₃	% (4/5)
Q1	4,17	4	89,30	3,88	4	76,30	3,85	4	72,00
Q2	4,40	4	92,80	4,11	4	89,70	3,91	4	74,70
Q3	4,75	5	100,00	4,44	4	96,00	4,16	4	85,40
Q4	4,74	5	98,20	4,45	5	93,00	4,39	5	90,70
Q5	4,62	5	100,00	4,37	4	95,60	4,15	4	84,00
Q7	4,70	5	98,20	4,56	5	96,60	4,32	4,5	86,60
Q8	4,40	4	96,40	4,21	4	89,10	3,97	4	80,00
Q9	4,64	5	98,20	4,51	5	96,70	4,34	4	92,00
Q10	4,09	4	78,50	4,02	4	78,00	3,64	4	58,10
Q11	3,81	4	62,50	3,58	4	58,90	3,30	3	45,30
Q12	4,58	5	98,20	4,24	4	92,30	4,07	4	84,00
Q13	4,38	4	92,90	4,17	4	86,30	3,77	4	66,70
Q17	4,55	5	94,60	4,10	4	87,00	4,05	4	82,60
Q20	4,60	5	96,40	4,36	4	91,80	4,16	4	88,00
Q22	4,77	5	100,00	4,57	5	96,30	4,49	5	93,40
Q23	4,72	5	96,40	4,59	5	97,80	4,47	5	94,70
Q24	4,55	5	98,20	4,34	4	93,60	4,08	4	82,70
Q25	4,62	5	98,20	4,40	4	97,00	4,23	4	90,70
Q27	4,57	5	100,00	4,29	4	93,70	4,14	4	90,60
Q30	4,30	4	91,10	3,97	4	78,00	3,58	4	57,40
Q31	3,94	4	75,00	3,49	4	50,80	3,32	3	38,70
Q32	4,55	5	96,40	4,10	4	89,60	3,99	4	82,70
Q37	4,43	4	94,60	4,15	4	88,50	4,08	4	80,00
Q38	4,36	4	91,00	4,08	4	81,40	3,85	4	69,30
Q42	4,15	4	82,10	3,92	4	72,40	3,57	4	56,00
Q43	4,58	5	98,20	4,42	4	94,40	4,27	4	89,30
Q45	4,62	5	96,50	4,42	5	94,40	4,19	4	78,70

Em conclusão, poderemos referir que havendo diferença estatisticamente significativa para as classificações atribuídas aos itens por estes 3 grupos e essas diferenças serem bem expressas pela dimensão das médias, a que recorremos apenas com essa finalidade de clarificar tal diferença, esse facto não prejudica a evidência de que, para o conjunto dos itens do QCPPAS e para os 3 grupos aqui analisados, o conjunto dos 45 comportamentos descritos se revelam como importantes ou muito importantes em proporções que consideramos elevadas.

3.3.10 H.9 As distribuições das avaliações dos itens não diferem com a “autoimagem como aluno”

A comparação entre as avaliações dos itens para os 3 grupos da variável “autoimagem como aluno”, apresentadas na Tabela 90 (p. 291), mostram que existem diferenças significativas ($p < 0,050$) para 13 dos itens: da subdimensão intermédia “proximidade”: Q1, Q14, Q15 e Q40 da subdimensão “simpatia”; Q11 e Q42 da “amizade” e Q16 e Q44 do “humor”; da subdimensão intermédia “influência”: Q26 da subdimensão “motivação”; Q5, Q6 e Q37 do “carácter” e Q30 da “vocação”.

Note-se que o número de observações é muito desproporcionado entre o grupo dos alunos que: 1- se consideram “fracos” ($n = 22$, que representam 5,5% da amostra e dos quais 17 são rapazes e 5, raparigas); os que se consideram “razoáveis” ($n = 310$, que representam 77,5% da amostra e dos quais 148 são rapazes e 162, raparigas) e o grupo dos que se consideram “bons” alunos ($n = 68$, que representam 17,0% da amostra e dos quais 38 são rapazes e 30, raparigas). Podemos concluir que é o grupo maioritário que mais contribui para a avaliação da escala e dos itens mas parece-nos que a tendência evidenciada pelos números – de que a avaliação é mais elevada para os alunos que se veem como “bons” ou “razoáveis” do que os que se veem como “alunos fracos” – revela que a má prestação escolar se relaciona com uma menor valorização da componente relacional. No caso desta hipótese em análise é de registar que para os itens diferenciados pela comparação as médias registadas, para os itens diferenciados, no grupo “fraco” apresentam resultados mais baixos do que os que até agora tínhamos verificado nas outras hipóteses analisadas; tal é o caso do item Q11 ($\bar{x}_1 = 2,91$; $Me_1 = 3$) cuja média é a mais baixa registada em todo o conjunto de análises registado.

Dada a diferença de observações para os 3 grupos recorremos, como vimos fazendo para a comparação múltipla, à ANOVA *one-way* com o teste de Games-Howell, tendo-se verificado que as diferenças entre os 3 grupos são significativas ($p = 0.000 < 0,050$) para todos os itens. (Os outputs desta análise são incluídos no Anexo III).

Como salientámos para os casos anteriores, dada a realidade dos números, estas diferenças sendo estatisticamente significativas e, por isso, darem um sentido de tendência que queremos registar – os alunos que se veem como “fracos” valorizam menos do que os outros os comportamentos dos professores descritos nos itens que aqui se diferenciam – mas que não põem em causa a evidência real de que independentemente da sua autoimagem como alunos, os alunos do secundário atribuem valores elevados à sua avaliação dos comportamentos dos professores descritos nos itens do QCPPAS.

Como fizemos anteriormente, apresentamos na Tabela 79 as médias dos itens - bem como as proporções das classificações agregadas “importante” e “muito importante” - para facilitar a leitura das diferenças registradas, já que a mediana nem sempre o permite.

Tabela 79 - Médias, medianas e proporções de classificação agregada em “importante” e “muito importante” para “autoimagem como aluno”

	Autoimagem								
	Fraco			Razoável			Bom		
	$\bar{X}_1$	Me ₁	% (4/5) ₁	$\bar{X}_2$	Me ₂	% (4/5) ₂	$\bar{X}_3$	Me ₃	% (4/5) ₃
Q1	3,41	3,5	50,00	3,92	4	77,10	4,03	4	86,80
Q5	4,00	4	86,40	4,35	4	93,90	4,53	5	97,10
Q6	4,45	5	90,90	4,72	5	97,40	4,88	5	98,50
Q11	2,91	3	36,40	3,57	4	56,80	3,71	4	63,20
Q14	3,41	3,5	50,00	4,01	4	77,70	4,01	4	85,30
Q15	3,32	4	59,10	3,95	4	74,50	3,91	4	77,90
Q16	3,86	4	81,80	4,45	5	95,50	4,51	5	97,10
Q26	3,82	4	81,80	4,34	4	90,90	4,47	5	92,60
Q30	3,32	3,5	50,00	3,96	4	77,60	4,04	4	76,50
Q37	3,55	4	68,20	4,19	4	87,70	4,29	4	94,10
Q40	3,41	4	59,10	4,08	4	79,50	4,06	4	80,90
Q42	3,23	3	45,50	3,95	4	73,10	3,76	4	67,60
Q44	3,59	4	63,60	4,06	4	75,60	3,82	4	69,10

3.3.11 H.10 As distribuições das avaliações dos itens não diferem com “a importância reconhecida ao professor da disciplina para o sucesso nessa disciplina”

Como dissemos na análise desta variável independente (p. 244), “importância reconhecida na relação com o professor de cada disciplina para o sucesso do aluno, nessa disciplina”, tem para nós uma importância capital no âmbito deste estudo. Se a nossa tese se funda, em grande parte, numa hipótese geral (p. 266) que articula o processo ensino-aprendizagem com o relacionamento professor-aluno, essa articulação só faz sentido na medida em que esse relacionamento for valorizado pelos atores do processo.

Já havíamos concluído que, na globalidade, os resultados do QCPPAS nos permitem afirmar que os alunos e alunas do secundário, de forma amplamente majoritária (95,2%), consideram que, para o seu sucesso, a sua relação com os professores das diferentes disciplinas é “importante” ou “muito importante”. Mas, para além deste reconhecimento em geral, há que considerar a existência, na variável, de 3 grupos independentes: 1- o dos alunos que consideraram a relação “pouco importante” ($n_1 = 19$; 4,8%); 2- o dos que consideraram a relação

“importante” ($n_2 = 240$; 60,3%), grupo maioritário e: 3- o dos que reconheceram a relação como “muito importante” ($n_3 = 139$; 34,9%).

Apesar da reduzida dimensão do grupo “1” a sua existência é importante e justifica a análise de como avaliam estes alunos, comparativamente aos seus outros colegas, os comportamentos descritos pelos itens.

A expectativa inicial de que existe uma relação direta entre a valorização da relação com o professor e a avaliação dos itens do QCPPAS veio a confirmar-se pelos dados, verificando-se que quanto maior é a valorização da relação mais elevadas são as avaliações de importância conferidas aos itens, com a única exceção verificada no item Q36 em que o resultado agregado é superior para o grupo “2” (90,4%) relativamente ao grupo “3” (87,0%), como podemos constatar na Tabela 80.

A distribuição das medianas mostra valores elevados, 4 e 5, para todos os itens nos grupos “2” e “3”. O grupo “1” apresenta apenas valores da mediana em 3 para os itens: Q10, Q31 e Q42, sendo significativo que para o item Q31 (“nunca se queixa das condições de trabalho”) a média verificada é a mais baixa ($\bar{x}_1 = 2,95$) registada em todas as análises. Estes 3 itens integram, para a proporção da avaliação agregada em “importante” e “muito importante”, o conjunto dos 5 itens com os resultados mais baixos (Q10 – 74,1%; Q44- 73,6%; Q42 – 70,3%; Q11- 56,9% e Q31 – 51,6%).

Mas, assinaladas as exceções para os itens Q10, Q31 e Q42, é de sublinhar que mesmo para este grupo dos alunos que consideram a relação como “pouco importante” as avaliações dos restantes itens se pode considerar elevada dados os respetivos valores de mediana, média e proporção de avaliação agregada em “importante” e “muito importante”.

Como podemos constatar pelos valores da Tabela 91 (p. 292), o teste de Kruskal-Wallis mostrou haver diferenças significativas ($p < 0,050$) para as médias de ordens de quase todos os itens, com exceção de Q1, Q2 e Q8.

Para esclarecermos estas diferenças efetuámos, com o método que temos vindo a aplicar, a ANOVA *one-way* com as variáveis transformadas (*rank*) e os testes *post-hoc* LSD de Fisher e, dados os n 's do grupo “1” ($n_1 = 19$), de Games-Howell em confirmação. Os testes mostraram que as diferenças entre os 3 grupos eram significativas ($p = 0,000 < 0,050$) para todos os itens testados.

Os resultados confirmam que esta variável tem a importância que inicialmente prevista já que se mostrou “sensível” para 42 dos 45 itens do questionário e nos permitiu sustentar mais solidamente a perspetiva de que a componente relacional do processo ensino-aprendizagem é determinante para a eficácia desse processo.

Tabela 80 - Médias, medianas e proporções de classificação agregada em “importante” e “muito importante” para “importância reconhecida na relação com o professor de cada disciplina para o sucesso do aluno, nessa disciplina”

	Importância da relação com o professor da disciplina								
	Pouco importante			Importante			Muito importante		
	$\bar{X}_1$	Me ₁	% (4/5) ₁	$\bar{X}_2$	Me ₂	% (4/5) ₂	$\bar{X}_3$	Me ₃	% (4/5) ₃
Q3	4,05	4	89,50	4,37	4	93,30	4,60	5	97,10
Q4	3,95	4	78,90	4,45	5	93,40	4,60	5	95,00
Q5	3,95	4	73,70	4,30	4	93,40	4,53	5	97,80
Q6	4,58	5	94,70	4,66	5	96,30	4,87	5	99,30
Q7	4,16	5	84,20	4,44	5	94,60	4,73	5	97,10
Q9	4,05	4	84,20	4,43	4	96,30	4,65	5	97,10
Q10	3,16	3	47,40	3,80	4	69,20	4,32	4	87,00
Q11	3,00	4	52,60	3,44	4	53,50	3,82	4	63,30
Q12	3,63	4	73,70	4,16	4	90,50	4,50	5	95,70
Q13	3,68	4	68,40	4,03	4	82,20	4,32	4	87,80
Q14	3,68	4	68,40	3,94	4	76,30	4,14	4	80,60
Q15	3,68	4	68,40	3,83	4	71,00	4,09	4	80,60
Q16	4,16	4	94,70	4,36	4	94,20	4,56	5	96,40
Q17	3,63	4	63,20	4,07	4	85,80	4,37	4	93,50
Q18	3,89	4	78,90	4,29	4	88,80	4,58	5	95,00
Q19	4,00	4	84,20	4,29	4	93,40	4,63	5	96,40
Q20	4,11	4	78,90	4,25	4	88,80	4,57	5	98,60
Q21	4,37	5	89,50	4,59	5	94,60	4,80	5	98,60
Q22	4,21	5	78,90	4,48	5	96,30	4,80	5	98,60
Q23	4,32	5	84,20	4,49	5	96,70	4,78	5	99,30
Q24	4,16	4	84,20	4,27	4	91,70	4,43	4	94,10
Q25	4,21	4	84,20	4,32	4	95,40	4,56	5	98,50
Q26	3,84	4	73,70	4,26	4	90,40	4,50	5	93,50
Q27	3,79	4	78,90	4,22	4	93,30	4,49	5	97,10
Q28	3,95	4	73,70	4,29	4	91,30	4,57	5	97,10
Q29	3,89	4	73,70	4,32	4	90,40	4,62	5	95,70
Q30	3,32	4	42,10	3,94	4	76,70	4,02	4	79,00
Q31	2,95	3	15,80	3,52	4	53,80	3,62	4	54,30
Q32	3,84	4	78,90	4,13	4	88,80	4,35	4	91,30
Q33	4,11	4	84,20	4,25	4	92,90	4,49	5	97,80
Q34	4,16	4	89,50	4,25	4	90,00	4,50	5	93,50
Q35	3,89	4	84,20	4,22	4	89,20	4,53	5	92,80
Q36	3,95	4	78,90	4,25	4	90,40	4,38	5	87,00
Q37	3,84	4	73,70	4,11	4	87,10	4,34	4	91,30
Q38	3,37	4	57,80	4,03	4	78,30	4,11	4	87,00
Q39	4,00	4	84,20	4,26	4	89,20	4,63	5	94,90
Q40	3,37	4	57,90	3,97	4	77,10	4,22	4	83,30
Q41	3,47	4	63,20	4,07	4	77,50	4,31	4	86,20
Q42	3,16	3	47,40	3,84	4	69,20	4,05	4	76,80
Q43	3,84	4	73,70	4,34	4	93,80	4,63	5	97,10
Q44	3,37	3	47,40	3,90	4	68,80	4,23	4	86,20
Q45	3,90	4	84,20	4,27	4	89,20	4,70	5	97,10

Tabela 81 – Teste de Kruskal-Wallis para “IQV” (H.1)

Ranks				Test Statistics ^{a,b}			
IQV		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
Q10	>100	189	184,77	,089	1	,765	
	<100	210	213,71	,844	1	,358	
Q11	>100	190	184,87	1,147	1	,284	
	<100	211	215,52	3,190	1	,074	
Q26	>100	189	181,21	3,539	1	,060	
	<100	209	216,04	,096	1	,757	
Q27	>100	189	187,10	,367	1	,545	
	<100	210	211,61	1,615	1	,204	
Q30	>100	189	186,33	,423	1	,516	
	<100	210	212,30	Q10	7,232	1	,007
Q32	>100	189	188,70	Q11	7,654	1	,006
	<100	210	210,17	Q12	1,784	1	,182
Q35	>100	189	183,90	Q13	3,037	1	,081
	<100	210	214,49	Q14	1,790	1	,181
Q37	>100	189	185,44	Q15	2,133	1	,144
	<100	210	213,10	Q16	1,421	1	,233
Q40	>100	189	185,65	Q17	,240	1	,624
	<100	210	212,91	Q18	1,146	1	,284
Q42	>100	189	177,94	Q19	,269	1	,604
	<100	210	219,85	Q20	,711	1	,399
Q43	>100	189	189,38	Q21	1,118	1	,290
	<100	210	209,56	Q22	,031	1	,860
Q44	>100	189	178,96	Q23	3,510	1	,061
	<100	210	218,94	Q24	1,470	1	,225
Q45	>100	189	188,73	Q25	2,035	1	,154
	<100	210	210,15	Q26	11,199	1	,001
				Q27	5,832	1	,016
				Q28	,747	1	,387
				Q29	2,504	1	,114
				Q30	5,918	1	,015
				Q31	,150	1	,698
				Q32	4,363	1	,037
				Q33	1,841	1	,175
				Q34	2,092	1	,148
				Q35	8,586	1	,003
				Q36	,716	1	,397
				Q37	7,198	1	,007
				Q38	2,236	1	,135
				Q39	,144	1	,704
				Q40	6,469	1	,011
				Q41	5,176	1	,023
				Q42	15,098	1	,000
				Q43	3,845	1	,050
				Q44	13,610	1	,000
				Q45	4,315	1	,038

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: IQV

Tabela 82 - Teste de Kruskal-Wallis para “Género” (H.2)

Ranks				Test Statistics ^{a,b}			
Género		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
Q2	Masculino	203	185,10	Q1	,053	1	,817
	Feminino	197	216,37				
Q3	Masculino	203	184,54	Q2	9,709	1	,002
	Feminino	197	216,94	Q3	9,981	1	,002
Q5	Masculino	203	184,00	Q4	1,023	1	,312
	Feminino	198	218,43	Q5	11,202	1	,001
Q6	Masculino	203	190,44	Q6	6,394	1	,011
	Feminino	198	211,83	Q7	1,843	1	,175
Q8	Masculino	201	185,62	Q8	7,967	1	,005
	Feminino	198	214,59	Q9	15,379	1	,000
Q9	Masculino	203	181,37	Q10	,383	1	,536
	Feminino	198	221,13	Q11	,044	1	,835
Q13	Masculino	203	190,70	Q12	3,516	1	,061
	Feminino	198	211,56	Q13	3,931	1	,047
Q18	Masculino	203	189,99	Q14	,005	1	,945
	Feminino	198	212,29	Q15	,175	1	,676
Q20	Masculino	203	185,35	Q16	2,366	1	,124
	Feminino	198	217,04	Q17	2,657	1	,103
Q21	Masculino	203	190,18	Q18	4,575	1	,032
	Feminino	198	212,09	Q19	,058	1	,810
Q22	Masculino	201	188,99	Q20	9,292	1	,002
	Feminino	198	211,18	Q21	5,753	1	,016
Q23	Masculino	201	177,65	Q22	5,207	1	,022
	Feminino	198	222,69	Q23	21,256	1	,000
Q24	Masculino	200	184,79	Q24	7,747	1	,005
	Feminino	197	213,43	Q25	13,531	1	,000
Q25	Masculino	200	180,47	Q26	5,068	1	,024
	Feminino	197	217,81	Q27	14,010	1	,000
Q26	Masculino	201	187,92	Q28	4,171	1	,041
	Feminino	197	211,32	Q29	,276	1	,599
Q27	Masculino	201	181,18	Q30	19,446	1	,000
	Feminino	198	219,11	Q31	1,193	1	,275
Q28	Masculino	201	189,06	Q32	9,120	1	,003
	Feminino	197	210,15	Q33	1,953	1	,162
Q30	Masculino	201	176,67	Q34	1,015	1	,314
	Feminino	198	223,68	Q35	,185	1	,667
Q32	Masculino	201	184,61	Q36	,493	1	,483
	Feminino	198	215,62	Q37	,104	1	,747
Q38	Masculino	201	183,22	Q38	10,145	1	,001
	Feminino	198	217,03	Q39	10,265	1	,001
Q39	Masculino	201	183,53	Q40	,078	1	,780
	Feminino	198	216,72	Q41	,364	1	,546
4.				Q42	3,665	1	,056
5.				Q43	,502	1	,479
				Q44	,389	1	,533
				Q45	3,694	1	,055

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Género

Tabela 83 - Teste de Kruskal-Wallis para “Via de ensino” (H.3)

Ranks				Test Statistics ^{a,b}			
Via		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
Q1	Regular	232	187,63	9,208	1	,002	
	Profissional	169	219,35	,005	1	,943	
Q6	Regular	232	215,52	,027	1	,868	
	Profissional	169	181,07	,754	1	,385	
Q7	Regular	232	213,10	2,205	1	,138	
	Profissional	169	184,39	16,167	1	,000	
Q14	Regular	232	185,54	8,086	1	,004	
	Profissional	169	222,22	,195	1	,659	
Q15	Regular	232	186,17	,145	1	,704	
	Profissional	169	221,35	,172	1	,678	
Q20	Regular	232	212,42	,266	1	,606	
	Profissional	169	185,32	1,037	1	,309	
Q21	Regular	232	215,54	1,388	1	,239	
	Profissional	169	181,04	11,839	1	,001	
Q22	Regular	231	214,09	10,741	1	,001	
	Profissional	168	180,63	,205	1	,651	
Q23	Regular	231	210,70	,298	1	,585	
	Profissional	168	185,29	,594	1	,441	
Q31	Regular	231	184,66	1,472	1	,225	
	Profissional	168	221,10	6,632	1	,010	
Q37	Regular	231	190,87	13,917	1	,000	
	Profissional	168	212,55	11,542	1	,001	
Q38	Regular	231	183,94	6,596	1	,010	
	Profissional	168	222,09	,281	1	,596	
Q42	Regular	231	188,14	1,967	1	,161	
	Profissional	168	216,30	,525	1	,469	
Q44	Regular	231	190,65	1,142	1	,285	
	Profissional	168	212,86	1,968	1	,161	
				1,007	1	,316	
				1,755	1	,185	
				11,031	1	,001	
				,297	1	,586	
				,465	1	,495	
				6,507	1	,011	
				3,346	1	,067	
				2,225	1	,136	
				4,323	1	,038	
				12,597	1	,000	
				,187	1	,666	
				2,320	1	,128	
				3,287	1	,070	
				6,663	1	,010	
				,082	1	,775	
				4,110	1	,043	
				,217	1	,641	

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Via

Tabela 84 - Teste de Kruskal-Wallis para “Ano de escolaridade” (H.4)

Ranks				Test Statistics ^{a,b}			
Ano		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
Q1	10°	132	200,17	10,834	2	,004	
	11°	123	178,82	,214	2	,899	
	12°	146	220,43	2,347	2	,309	
Q9	10°	132	218,39	3,696	2	,158	
	11°	123	195,52	,415	2	,813	
	12°	146	189,89	1,743	2	,418	
Q16	10°	132	221,42	,290	2	,865	
	11°	123	202,73	,281	2	,869	
	12°	146	181,08	5,978	2	,050	
Q20	10°	132	200,63	,146	2	,930	
	11°	123	225,12	1,563	2	,458	
	12°	146	181,02	1,189	2	,552	
				,659	2	,719	
				1,410	2	,494	
				1,769	2	,413	
				10,778	2	,005	
				3,635	2	,162	
				,246	2	,884	
				,660	2	,719	
				11,990	2	,002	
				,301	2	,860	
				5,310	2	,070	
				2,988	2	,224	
				,112	2	,945	
				,595	2	,743	
				2,066	2	,356	
				5,573	2	,062	
				,541	2	,763	
				1,316	2	,518	
				,749	2	,688	
				2,613	2	,271	
				1,882	2	,390	
				5,121	2	,077	
				,282	2	,868	
				4,159	2	,125	
				1,059	2	,589	
				1,370	2	,504	
				1,220	2	,543	
				1,841	2	,398	
				,392	2	,822	
				1,542	2	,463	
				,210	2	,900	
				1,545	2	,462	
				3,150	2	,207	
				1,735	2	,420	

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ano

Tabela 85 - Teste de Kruskal-Wallis para “Idade” (H.5)

Ranks				Test Statistics ^{a,b}			
Idade		N	Mean Rank		Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Q1	15	53	193,49	Q1	23,466	4	,000
	16	84	178,06	Q2	,707	4	,950
	17	107	177,93	Q3	4,887	4	,299
	18	81	230,43	Q4	10,726	4	,030
	>18	76	232,70	Q5	2,885	4	,577
Q4	15	53	238,46	Q6	14,656	4	,005
	16	84	194,24	Q7	6,672	4	,154
	17	107	191,06	Q8	6,113	4	,191
	18	81	187,33	Q9	7,063	4	,133
	>18	76	210,91	Q10	2,061	4	,724
Q6	15	53	228,60	Q11	2,722	4	,605
	16	84	210,53	Q12	4,775	4	,311
	17	107	206,91	Q13	1,376	4	,848
	18	81	182,15	Q14	8,020	4	,091
	>18	76	182,99	Q15	6,395	4	,172
Q16	15	53	232,21	Q16	14,126	4	,007
	16	84	221,98	Q17	3,212	4	,523
	17	107	191,87	Q18	3,633	4	,458
	18	81	176,58	Q19	7,143	4	,129
	>18	76	194,93	Q20	10,974	4	,027
Q20	15	53	222,66	Q21	14,373	4	,006
	16	84	222,61	Q22	13,823	4	,008
	17	107	196,00	Q23	10,949	4	,027
	18	81	176,21	Q24	1,018	4	,907
	>18	76	195,47	Q25	4,818	4	,306
Q21	15	53	222,27	Q26	2,632	4	,621
	16	84	203,85	Q27	6,298	4	,178
	17	107	218,00	Q28	5,422	4	,247
	18	81	180,65	Q29	2,036	4	,729
	>18	76	180,77	Q30	3,978	4	,409
Q22	15	53	239,04	Q31	7,895	4	,096
	16	84	209,57	Q32	7,320	4	,120
	17	106	194,21	Q33	12,834	4	,012
	18	80	179,61	Q34	1,009	4	,908
	>18	76	191,74	Q35	2,816	4	,589
Q23	15	53	223,89	Q36	1,487	4	,829
	16	84	216,53	Q37	4,814	4	,307
	17	106	199,89	Q38	1,142	4	,888
	18	80	176,89	Q39	4,530	4	,339
	>18	76	189,55	Q40	2,142	4	,710
Q33	15	53	243,51	Q41	,689	4	,953
	16	84	191,47	Q42	3,346	4	,502
	17	106	186,16	Q43	4,850	4	,303
	18	80	193,07	Q44	1,426	4	,840
	>18	76	205,69	Q45	5,018	4	,285

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Idade

Tabela 86 - Teste de Kruskal-Wallis para “Escolaridade da mãe” (H.6)

Ranks				Test Statistics ^{a,b}			
Escolarmae		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
Q13	Básico	215	206,64	Q1	4,741	2	,093
	Secundário	129	184,03	Q2	2,634	2	,268
	Superior	45	170,80	Q3	3,324	2	,190
Q14	Básico	215	206,42	Q4	,675	2	,713
	Secundário	129	185,34	Q5	3,214	2	,200
	Superior	45	168,12	Q6	2,534	2	,282
Q26	Básico	213	207,50	Q7	4,952	2	,084
	Secundário	128	168,86	Q8	1,365	2	,505
	Superior	45	197,33	Q9	2,192	2	,334
Q27	Básico	213	206,36	Q10	3,492	2	,175
	Secundário	129	178,53	Q11	2,868	2	,238
	Superior	45	179,86	Q12	,482	2	,786
Q31	Básico	213	209,20	Q13	6,824	2	,033
	Secundário	129	176,49	Q14	6,979	2	,031
	Superior	45	172,23	Q15	5,883	2	,053
Q38	Básico	213	201,10	Q16	1,390	2	,499
	Secundário	129	194,29	Q17	,022	2	,989
	Superior	45	159,53	Q18	2,349	2	,309
Q40	Básico	213	204,48	Q19	5,914	2	,052
	Secundário	129	186,35	Q20	4,252	2	,119
	Superior	45	166,32	Q21	3,856	2	,145
Q42	Básico	213	209,48	Q22	,529	2	,767
	Secundário	129	180,82	Q23	1,369	2	,504
	Superior	45	158,51	Q24	,525	2	,769
				Q25	,797	2	,671
				Q26	11,964	2	,003
				Q27	7,526	2	,023
				Q28	,765	2	,682
				Q29	2,912	2	,233
				Q30	2,387	2	,303
				Q31	10,014	2	,007
				Q32	1,444	2	,486
				Q33	2,387	2	,303
				Q34	,218	2	,897
				Q35	3,269	2	,195
				Q36	3,506	2	,173
				Q37	4,390	2	,111
				Q38	6,072	2	,048
				Q39	,871	2	,647
				Q40	6,124	2	,047
				Q41	5,882	2	,053
				Q42	11,920	2	,003
				Q43	2,154	2	,341
				Q44	3,021	2	,221
				Q45	1,104	2	,576

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Escolarmae

Tabela 87 - Teste de Kruskal-Wallis para “Escolaridade do pai” (H.7)

Ranks				Test Statistics ^{a,b}			
Escolarpai		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
Q10	Básico	252	199,08	Q1	4,272	2	,118
	Secundário	92	161,40	Q2	1,581	2	,454
	Superior	33	188,98	Q3	4,211	2	,122
Q11	Básico	252	200,91	Q4	1,545	2	,462
	Secundário	92	164,09	Q5	2,160	2	,340
	Superior	34	173,66	Q6	,753	2	,686
Q13	Básico	252	200,34	Q7	,255	2	,880
	Secundário	92	166,64	Q8	1,186	2	,553
	Superior	34	171,03	Q9	,597	2	,742
Q14	Básico	252	201,04	Q10	9,298	2	,010
	Secundário	92	170,02	Q11	9,274	2	,010
	Superior	34	156,65	Q12	1,861	2	,394
Q15	Básico	252	199,83	Q13	9,083	2	,011
	Secundário	92	173,19	Q14	10,786	2	,005
	Superior	34	157,10	Q15	8,729	2	,013
Q16	Básico	252	201,29	Q16	11,321	2	,003
	Secundário	92	164,65	Q17	5,896	2	,052
	Superior	34	169,32	Q18	2,164	2	,339
Q26	Básico	250	197,50	Q19	4,468	2	,107
	Secundário	91	166,01	Q20	4,831	2	,089
	Superior	34	177,03	Q21	1,232	2	,540
Q29	Básico	251	200,31	Q22	1,807	2	,405
	Secundário	91	163,34	Q23	4,608	2	,100
	Superior	33	162,38	Q24	1,244	2	,537
Q32	Básico	251	198,22	Q25	3,079	2	,214
	Secundário	91	176,64	Q26	7,453	2	,024
	Superior	34	148,49	Q27	6,009	2	,050
Q35	Básico	251	199,46	Q28	4,509	2	,105
	Secundário	91	157,23	Q29	12,242	2	,002
	Superior	34	191,32	Q30	5,097	2	,078
Q37	Básico	251	198,28	Q31	4,224	2	,121
	Secundário	91	176,81	Q32	9,740	2	,008
	Superior	34	147,59	Q33	,069	2	,966
Q40	Básico	251	201,76	Q34	3,067	2	,216
	Secundário	91	158,88	Q35	12,366	2	,002
	Superior	34	169,90	Q36	3,984	2	,136
Q41	Básico	251	198,68	Q37	9,906	2	,007
	Secundário	91	168,50	Q38	5,071	2	,079
	Superior	34	166,85	Q39	2,515	2	,284
Q42	Básico	251	203,11	Q40	13,460	2	,001
	Secundário	91	156,41	Q41	7,691	2	,021
	Superior	34	166,53	Q42	15,898	2	,000
Q44	Básico	251	197,18	Q43	5,802	2	,055
	Secundário	91	178,15	Q44	7,104	2	,029
	Superior	34	152,09	Q45	,846	2	,655

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Escolarpai

Tabela 88 - Teste de Kruskal-Wallis para “Gosto pelo estudo” (H.8)

Ranks				Test Statistics ^{a,b}			
Gostoest		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
Q1	Sim	56	236,23	Q1	7,590	2	,022
	Depende das matérias	270	195,75	Q2	15,878	2	,000
	Não	75	193,60	Q3	24,391	2	,000
Q2	Sim	55	242,27	Q4	10,212	2	,006
	Depende das matérias	270	200,10	Q5	12,593	2	,002
	Não	75	171,31	Q6	,595	2	,743
Q3	Sim	55	252,39	Q7	8,117	2	,017
	Depende das matérias	270	200,49	Q8	8,380	2	,015
	Não	75	162,48	Q9	7,410	2	,025
Q4	Sim	56	241,20	Q10	8,669	2	,013
	Depende das matérias	270	195,32	Q11	6,349	2	,042
	Não	75	191,43	Q12	16,431	2	,000
Q5	Sim	56	238,95	Q13	19,955	2	,000
	Depende das matérias	270	200,51	Q14	4,630	2	,099
	Não	75	174,44	Q15	5,192	2	,075
Q7	Sim	56	222,29	Q16	,196	2	,907
	Depende das matérias	270	203,98	Q17	16,369	2	,000
	Não	75	174,38	Q18	4,931	2	,085
Q8	Sim	56	232,13	Q19	3,277	2	,194
	Depende das matérias	268	198,87	Q20	12,660	2	,002
	Não	75	180,04	Q21	5,535	2	,063
Q9	Sim	56	225,57	Q22	7,379	2	,025
	Depende das matérias	270	202,47	Q23	6,671	2	,036
	Não	75	177,35	Q24	14,195	2	,001
Q10	Sim	56	215,30	Q25	12,339	2	,002
	Depende das matérias	269	205,74	Q26	5,022	2	,081
	Não	74	167,56	Q27	13,577	2	,001
Q11	Sim	56	222,38	Q28	5,223	2	,073
	Depende das matérias	270	203,76	Q29	4,235	2	,120
	Não	75	175,11	Q30	25,442	2	,000
Q12	Sim	56	250,30	Q31	17,822	2	,000
	Depende das matérias	270	196,68	Q32	19,947	2	,000
	Não	75	179,73	Q33	2,812	2	,245
Q13	Sim	56	232,86	Q34	2,392	2	,302
	Depende das matérias	270	207,01	Q35	1,691	2	,429
	Não	75	155,57	Q36	2,643	2	,267
Q17	Sim	56	251,63	Q37	7,438	2	,024
	Depende das matérias	268	192,77	Q38	11,759	2	,003
	Não	75	187,28	Q39	3,105	2	,212
Q20	Sim	56	237,20	Q40	1,208	2	,547
	Depende das matérias	270	201,59	Q41	2,068	2	,356
	Não	75	171,86	Q42	12,138	2	,002
Q22	Sim	56	231,86	Q43	6,359	2	,042
	Depende das matérias	268	196,50	Q44	,456	2	,796
	Não	75	188,73	Q45	9,968	2	,007
Q23	Sim	56	227,44				
	Depende das matérias	268	198,95				
	Não	75	183,25				
Q24	Sim	55	236,41				
	Depende das matérias	267	199,99				
	Não	75	168,03				

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Gostoest

Tabela 89 - Teste de Kruskal-Wallis para “Gosto pelo estudo” (H.8) (cont.)

Ranks			
Gostoest		N	Mean Rank
Q25	Sim	56	238,04
	Depende das matérias	266	197,30
	Não	75	175,89
Q27	Sim	56	243,14
	Depende das matérias	268	196,77
	Não	75	179,34
Q30	Sim	56	243,46
	Depende das matérias	268	204,52
	Não	75	151,39
Q31	Sim	56	253,13
	Depende das matérias	268	195,82
	Não	75	175,26
Q32	Sim	56	251,09
	Depende das matérias	268	197,35
	Não	75	171,33
Q37	Sim	56	234,18
	Depende das matérias	268	195,86
	Não	75	189,26
Q38	Sim	56	239,13
	Depende das matérias	268	198,76
	Não	75	175,23
Q42	Sim	56	233,61
	Depende das matérias	268	201,90
	Não	75	168,11
Q43	Sim	56	227,52
	Depende das matérias	268	199,30
	Não	75	181,95
Q45	Sim	56	229,64
	Depende das matérias	268	201,43
	Não	75	172,76

Tabela 90 - Teste de Kruskal-Wallis para “Autoimagem como aluno” (H.9)

Ranks				Test Statistics ^{a,b}			
Autoimagem		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
Q1	Fraco	22	145,39	Q1	7,779	2	,020
	Razoável	310	201,09	Q2	5,187	2	,075
	Bom	68	215,65	Q3	,456	2	,796
Q5	Fraco	22	168,14	Q4	3,015	2	,221
	Razoável	310	197,13	Q5	6,812	2	,033
	Bom	68	226,32	Q6	9,099	2	,011
Q6	Fraco	22	170,98	Q7	4,855	2	,088
	Razoável	310	197,15	Q8	5,952	2	,051
	Bom	68	225,33	Q9	2,723	2	,256
Q11	Fraco	22	141,77	Q10	1,922	2	,382
	Razoável	310	201,33	Q11	7,518	2	,023
	Bom	68	215,72	Q12	5,889	2	,053
Q14	Fraco	22	133,11	Q13	2,758	2	,252
	Razoável	310	204,46	Q14	9,574	2	,008
	Bom	68	204,26	Q15	6,891	2	,032
Q15	Fraco	22	143,95	Q16	7,775	2	,020
	Razoável	310	205,05	Q17	4,836	2	,089
	Bom	68	198,06	Q18	4,466	2	,107
Q16	Fraco	22	142,55	Q19	1,640	2	,440
	Razoável	310	202,51	Q20	2,107	2	,349
	Bom	68	210,07	Q21	4,209	2	,122
Q26	Fraco	22	148,59	Q22	4,840	2	,089
	Razoável	307	197,98	Q23	1,055	2	,590
	Bom	68	219,93	Q24	,917	2	,632
Q30	Fraco	22	137,73	Q25	2,411	2	,300
	Razoável	308	201,69	Q26	8,038	2	,018
	Bom	68	209,54	Q27	,619	2	,734
Q37	Fraco	22	137,98	Q28	,434	2	,805
	Razoável	308	200,84	Q29	3,146	2	,207
	Bom	68	213,35	Q30	8,187	2	,017
Q40	Fraco	22	140,14	Q31	1,301	2	,522
	Razoável	308	204,09	Q32	4,276	2	,118
	Bom	68	197,90	Q33	,975	2	,614
Q42	Fraco	22	130,27	Q34	4,568	2	,102
	Razoável	308	208,49	Q35	1,787	2	,409
	Bom	68	181,20	Q36	2,913	2	,233
Q44	Fraco	22	156,41	Q37	9,198	2	,010
	Razoável	308	206,58	Q38	5,041	2	,080
	Bom	68	181,38	Q39	5,970	2	,051
				Q40	7,415	2	,025
				Q41	1,555	2	,460
				Q42	13,280	2	,001
				Q43	1,633	2	,442
				Q44	6,760	2	,034
				Q45	,479	2	,787

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Autoimagem

Tabela 91 - Teste de Kruskal-Wallis para “Importância do professor da disciplina” (H.10)

Ranks				Test Statistics ^{a,b}			
Impprof		N	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	
Q3	Pouco importante	19	150,00	Q1	5,706	2	,058
	Importante	240	187,87	Q2	5,484	2	,064
	Muito importante	139	226,35	Q3	17,201	2	,000
Q4	Pouco importante	19	131,97	Q4	15,326	2	,000
	Importante	241	193,45	Q5	14,430	2	,001
	Muito importante	139	220,66	Q6	14,416	2	,001
Q5	Pouco importante	19	154,08	Q7	20,140	2	,000
	Importante	241	189,41	Q8	3,234	2	,199
	Muito importante	139	224,64	Q9	16,914	2	,000
Q6	Pouco importante	19	192,26	Q10	43,163	2	,000
	Importante	241	187,97	Q11	11,563	2	,003
	Muito importante	139	221,92	Q12	30,695	2	,000
Q7	Pouco importante	19	177,29	Q13	16,940	2	,000
	Importante	241	184,20	Q14	7,829	2	,020
	Muito importante	139	230,49	Q15	9,340	2	,009
Q9	Pouco importante	19	145,74	Q16	12,503	2	,002
	Importante	241	189,56	Q17	22,566	2	,000
	Muito importante	139	225,52	Q18	18,266	2	,000
Q10	Pouco importante	19	120,97	Q19	37,579	2	,000
	Importante	240	179,15	Q20	20,298	2	,000
	Muito importante	138	244,26	Q21	13,514	2	,001
Q11	Pouco importante	19	164,71	Q22	31,893	2	,000
	Importante	241	188,52	Q23	25,912	2	,000
	Muito importante	139	224,73	Q24	6,278	2	,043
Q12	Pouco importante	19	126,68	Q25	13,874	2	,001
	Importante	241	185,53	Q26	19,907	2	,000
	Muito importante	139	235,11	Q27	23,251	2	,000
Q13	Pouco importante	19	159,39	Q28	18,353	2	,000
	Importante	241	186,77	Q29	25,216	2	,000
	Muito importante	139	228,50	Q30	9,243	2	,010
Q14	Pouco importante	19	163,55	Q31	9,908	2	,007
	Importante	241	192,30	Q32	14,666	2	,001
	Muito importante	139	218,34	Q33	12,634	2	,002
Q15	Pouco importante	19	172,74	Q34	16,597	2	,000
	Importante	241	189,71	Q35	24,451	2	,000
	Muito importante	139	221,58	Q36	8,778	2	,012
Q16	Pouco importante	19	164,18	Q37	14,481	2	,001
	Importante	241	189,18	Q38	12,716	2	,002
	Muito importante	139	223,65	Q39	30,362	2	,000
Q17	Pouco importante	19	152,71	Q40	17,658	2	,000
	Importante	239	183,94	Q41	19,905	2	,000
	Muito importante	139	231,22	Q42	14,427	2	,001
Q18	Pouco importante	19	155,00	Q43	31,851	2	,000
	Importante	241	186,84	Q44	22,905	2	,000
	Muito importante	139	228,96	Q45	39,371	2	,000
Q19	Pouco importante	19	150,29	a. Kruskal Wallis Test			
	Importante	241	179,55	b. Grouping Variable: Impprof			
	Muito importante	139	242,26				
Q20	Pouco importante	19	179,29				
	Importante	241	183,22				
	Muito importante	139	231,93				
Q21	Pouco importante	19	170,79				
	Importante	241	189,44				
	Muito importante	139	222,31				

Tabela 92 - Teste de Kruskal-Wallis para “Importância do professor da disciplina” (H.10) (cont.)

Ranks				Ranks			
Impprof		N	Mean Rank	Impprof		N	Mean Rank
Q22	Pouco importante	19	165,95	Q34	Pouco importante	19	181,89
	Importante	240	180,14		Importante	240	183,73
	Muito importante	138	236,36		Muito importante	138	227,92
Q23	Pouco importante	19	180,95	Q35	Pouco importante	19	142,29
	Importante	240	180,87		Importante	240	184,48
	Muito importante	138	233,01		Muito importante	138	232,05
Q24	Pouco importante	19	189,39	Q36	Pouco importante	19	160,16
	Importante	240	188,63		Importante	240	191,01
	Muito importante	136	215,75		Muito importante	138	218,24
Q25	Pouco importante	19	189,76	Q37	Pouco importante	19	159,82
	Importante	239	183,86		Importante	240	187,43
	Muito importante	137	223,81		Muito importante	138	224,52
Q26	Pouco importante	19	138,11	Q38	Pouco importante	19	138,18
	Importante	239	186,95		Importante	240	191,92
	Muito importante	138	226,83		Muito importante	138	219,68
Q27	Pouco importante	19	148,03	Q39	Pouco importante	19	148,82
	Importante	240	184,84		Importante	240	181,19
	Muito importante	138	230,65		Muito importante	138	236,89
Q28	Pouco importante	19	150,45	Q40	Pouco importante	19	126,71
	Importante	240	186,01		Importante	240	190,57
	Muito importante	137	227,04		Muito importante	138	223,62
Q29	Pouco importante	19	137,39	Q41	Pouco importante	19	126,66
	Importante	239	184,49		Importante	240	189,03
	Muito importante	138	231,18		Muito importante	138	226,30
Q30	Pouco importante	19	132,97	Q42	Pouco importante	19	129,29
	Importante	240	197,27		Importante	240	192,30
	Muito importante	138	211,11		Muito importante	138	220,24
Q31	Pouco importante	19	126,66	Q43	Pouco importante	19	126,89
	Importante	240	198,65		Importante	240	183,99
	Muito importante	138	209,57		Muito importante	138	235,04
Q32	Pouco importante	19	170,66	Q44	Pouco importante	19	129,42
	Importante	240	186,01		Importante	240	186,49
	Muito importante	138	225,50		Muito importante	138	230,33
Q33	Pouco importante	19	179,87	Q45	Pouco importante	19	134,92
	Importante	240	186,33		Importante	240	179,79
	Muito importante	138	223,68		Muito importante	138	241,23

4. Síntese da análise dos itens do QCPPAS

A análise estatística que apresentámos nas secções anteriores permitem-nos concluir:

1. Que o QCPPAS é um instrumento com validade de conteúdo confirmada na sua aplicação, escala Empatia, com $\alpha=0,958$ o que de acordo com (Hill & Hill, 2008, p. 149) é excelente; nenhum item, pela sua retirada, melhoraria o valor de α pelo que os 45 itens iniciais se devem manter;
2. As seis subescalas, da escala Empatia, também apresentaram resultados de validade de conteúdo classificáveis como bons, para as 5 primeiras: da subdimensão intermédia “proximidade”: “simpatia” ($\alpha=0,830$), “amizade” ($\alpha=0,833$), “humor” ($\alpha=0,818$): da “influência”: “motivação” ($\alpha=0,886$) e “carácter” ($\alpha=0,829$). Apenas a subescala “vocação” ($\alpha=0,746$) apresentou um valor considerado razoável;
3. A amostra ($n= 401$) mostrou-se adequada com distribuições equilibradas nas diferentes variáveis independentes escolhidas como fatores de caracterização dos casos, como se pode comprovar pelas tabulações cruzadas entre elas;
4. Os itens demonstraram descrever comportamentos dos professores que os alunos e alunas do secundário, da nossa amostra, avaliam como preferidos registando-se valores de mediana e moda (entre 4 e 5) que consideramos elevados; embora imprópria para descrever este tipo de variáveis, a média permite-nos uma melhor leitura da importância reconhecida na escala de 5 pontos tendo-se constatado que o valor mais baixo ($\bar{x}= 3,53$) foi verificado para o item Q31 (“nunca se queixa das condições de trabalho”) enquanto o mais elevado ($\bar{x}=4,73$) se verificou no item Q6 (“é justo na sua avaliação”);
5. Os 10 testes de hipóteses operacionais realizados mostraram-nos diferenças de avaliação em todas as situações testadas que, no conjunto e como podemos verificar na Tabela 93, se aplicaram a todos os itens; as diferenças de avaliação ainda que estatisticamente significativas ($p < 0,050$) não remetem, face às medidas descritivas de média, mediana e moda, para diferenças real ou praticamente significativas podendo considerar-se que a generalidade dos itens descreve comportamentos, dos professores, que os alunos e alunas valorizam na componente relacional do processo ensino-aprendizagem.

Tabela 93 – Síntese dos testes de hipóteses com os itens diferenciados

			H.1	H.2	H.3	H.4	H.5	H.6	H.7	H.8	H.9	H.10			
PROXIMIDADE	Simpatia	Q1			•	•	•			•	•		5		
		Q12								•		•	2		
		Q14			•				•	•		•	•	5	
		Q15			•					•		•	•	4	
		Q28		•									•	2	
		Q29								•			•	2	
		Q38		•	•				•		•		•	5	
		Q40	•						•	•		•	•	5	30
	Amizade	Q10	•							•	•		•	4	
		Q11	•							•	•	•	•	5	
		Q13		•					•	•	•		•	5	
		Q17							•	•	•		•	2	
		Q32	•	•						•	•		•	5	
		Q33					•						•	2	
		Q34											•	1	
		Q42	•		•				•	•	•	•	•	7	31
	Humor	Q16				•	•			•		•	•	5	
		Q19											•	1	
		Q35	•							•			•	3	
		Q36											•	1	
		Q41								•			•	2	
		Q44	•		•					•		•	•	5	17
															78
INFLUÊNCIA	Motivação	Q7			•						•		•	3	
		Q22		•	•		•				•		•	5	
		Q23		•	•		•				•		•	5	
		Q24		•							•		•	3	
		Q25		•							•		•	3	
		Q26	•	•					•	•		•	•	6	
		Q27	•	•					•		•		•	5	
		Q43	•								•		•	3	33
	Carácter	Q4					•				•		•	3	
		Q5		•							•	•	•	4	
		Q6		•	•		•					•	•	5	
		Q8		•							•			2	
		Q9		•		•					•		•	4	
		Q20		•	•	•	•	•			•		•	6	
		Q21		•	•		•						•	4	
		Q37	•		•					•	•	•	•	6	34
	Vocação	Q2		•							•			2	
		Q3		•							•		•	3	
		Q18		•									•	2	
		Q30	•	•							•	•	•	5	
		Q31			•			•			•		•	4	
		Q39		•									•	2	
		Q45	•								•		•	3	21
			13	21	14	4	9	8	15	27	13	42	166		

Do nosso ponto de vista e pelo que concluímos, a escala do QCPPAS traduz um constructo válido e permite-nos a objetivação duma entidade a que chamamos “Empatia” em que se envolvem aspetos importantes da componente relacional do processo de ensino-aprendizagem. Mas, para além desta contribuição, digamos ontológica, a escala pode constituir um referencial adequado, nessa componente, para a autoavaliação e autorregulação dos professores e professoras do secundário, objetivo mais central desta tese, mas também como referencial na heteroavaliação e, num aspeto mais interessante, na formação inicial e contínua de professores. Poderemos designar esta perspetiva como a do interesse prático da investigação.

Mas podemos acrescentar-lhe o aprofundamento da perspetiva ontológica e o interesse teórico que estão associados à formulação na nossa hipótese geral da multidimensionalidade da “empatia” (cf. p. 266), ou componente relacional, do processo ensino aprendizagem. O que equivale a dizer que, nesta tese e face à literatura sobre a questão, nos propomos a acrescentar ao conjunto das teorias que têm vindo a ser desenvolvidas para explicar a eficácia docente, uma teoria que considera que o processo de ensino-aprendizagem só pode ser compreendido e, por isso, (auto) regulado a partir dum quadro, ou modelo, que integre; 1) uma componente tecnológica que a investigação sobre a eficácia educativa tem aprofundado e consolidado através dum vasto conjunto de evidências empíricas de que o ISTOF e o “modelo dinâmico” de Creemers e Kyriakides são claros exemplos de aplicação referencial; 2) e uma componente relacional ou “empatia”, multidimensional que integra duas subdimensões intermédias de: 1) “proximidade” composta pelas subdimensões “simpatia”, “amizade” e “humor”; e 2) “influência” que integra as subdimensões “motivação”, “carácter” e “vocação”.

A partir da validade de conteúdo que verificámos para a escala da “Empatia”, com a aplicação do QCPPAS, e dos resultados da investigação sobre a eficácia instrucional até agora, podemos traduzir o quadro teórico que acima enunciámos pelo modelo gráfico que apresentamos na Figura 37.

Com a linha divisória que inserimos no esquema, separando as componentes que identificamos como “tecnologia” e “empatia”, pretendemos apenas significar a separação entre o nosso contributo e o resultado de outras contribuições científicas.

Mas, reconhecendo-se o poder explicativo e simplificador, para a análise, dos modelos (Gilbert, Boulter, & Rutherford, 1998) devemos salientar que eles não podem iludir, com essa simplificação, a natureza complexa do fenómeno educativo que se consubstancia na relação dum professor com os seus alunos no espaço quase mágico duma sala de aula e duma lição como evento e acontecimento.

Se o nosso modelo tem, nesta circunstância, um carácter que só pode ser apriorístico, face à validação de conteúdo até agora produzida, será que podemos aspirar a uma sua consolidação como modelo teórico?

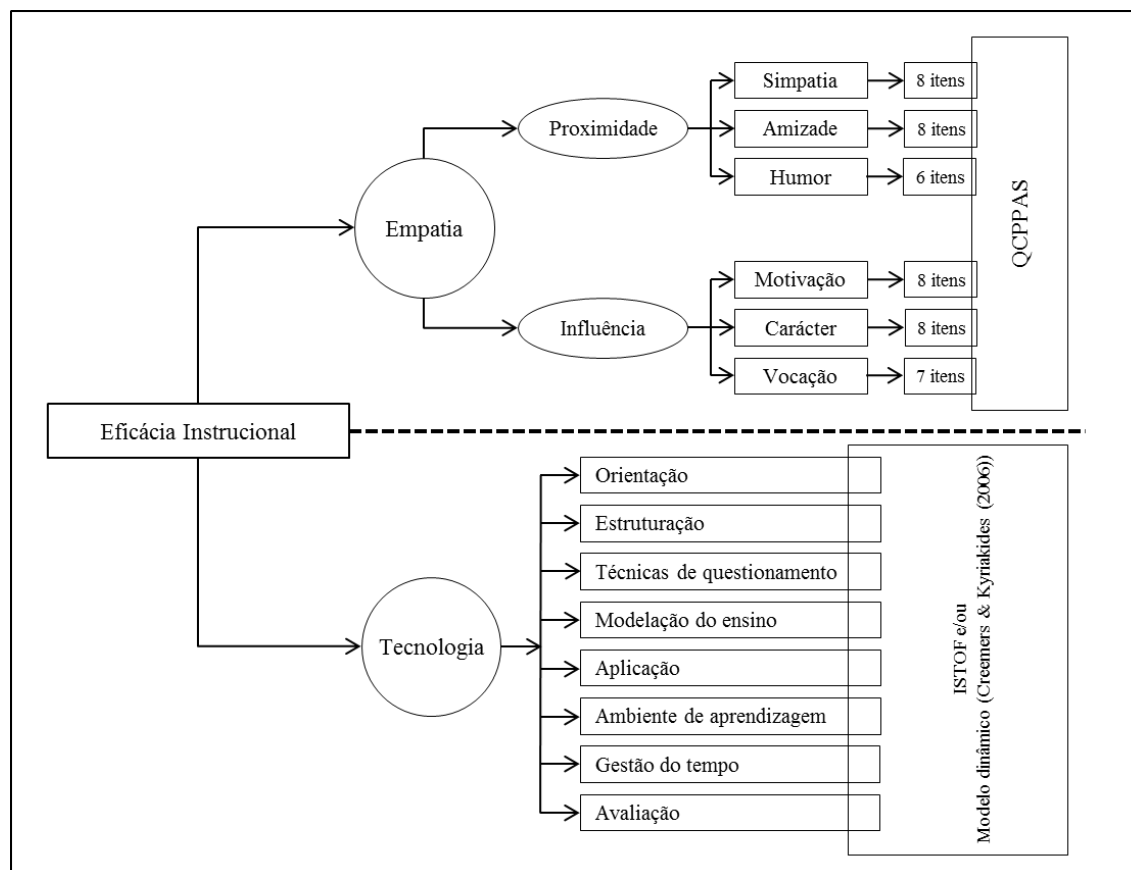


Figura 37 - Modelo teórico para a eficácia instrucional

Esse passo é o que daremos no próximo capítulo submetendo o nosso modelo teórico ao teste da sua validade de constructo através da sua validação, convergente e discriminante.

Capítulo 7 - Validade teórica da escala e do modelo para a “Empatia”

7

Resumo: Este capítulo constitui a apresentação da fase da nossa investigação que consideramos como fulcral, na medida em que são os resultados aqui obtidos que nos permitem fundamentar o contributo que queremos prestar com a proposta de um referencial autoavaliativo para os professores do secundário.

Tendo-se verificado a validade de conteúdo, no capítulo anterior, tratava-se agora de verificar a validade de constructo, ou teórica, da escala “empatia”, através do teste da sua validade fatorial, convergente e discriminante. Assim: 1) foi confirmada a validade fatorial, com recurso à modelação com análise de equações estruturais, já que obtivemos um modelo de 3ª ordem em que se observam índices de ajustamento aceitáveis para um modelo integrado por 26 dos 45 itens da escala original; este resultado permite-nos, assim, sustentar um modelo teórico e uma teoria para a componente relacional do trabalho docente que designamos por “empatia”; 2) com uma *fiabilidade compósita* superior a 0.70 em todas as situações de análise, a escala pode considerar-se com validade convergente e com uma aproximação unidimensional satisfatória; 3) no entanto, os resultados dos testes da *variância extraída média* e da validade discriminante mostram que a escala ainda apresenta alguns problemas de unidimensionalidade que justificam o seu aprofundamento teórico e empírico no futuro.

Palavras-chave: validade fatorial; análise de equações estruturais; validade convergente; fiabilidade compósita; variância extraída média; validade discriminante.

Resumen: Este capítulo constituye la presentación de la fase de nuestra investigación que consideramos como crucial, en la medida que son los resultados aquí obtenidos que nos permiten fundamentar nuestra propuesta de un referencial de autoevaluación de los profesores de secundaria.

Comprobada, en el capítulo anterior, la validez de contenido se trataba ahora de verificar la validez de constructo, o teórica, de la escala “empatía”, a través del teste de su validez factorial, convergente y discriminante. Así: 1) se confirmó la validez factorial, con recurso a la modelación con el análisis de ecuaciones estructurales, ya que obtuvimos un modelo de 3ª orden en lo cual se observan indicadores de ajuste aceptables para un modelo integrado por 26 de los 45 ítems de la escala original; este resultado nos permite, así, sostener un modelo teórico y una teoría para la componente relacional del trabajo docente la cual designamos como “empatía”; 2) con una *fiabilidad compuesta* superior a 0.70 en todas las situaciones del análisis, la escala se puede considerar con una validez convergente e con una aproximación unidimensional satisfactoria; 3) todavía, los resultados de los testes de la *varianza media extractada* y de la validez discriminante muestran que la escala presenta, aun, algunos problemas de unidimensionalidad que justifican su profundización teórica y empírica en el futuro.

Palabras clave: validez factorial; análisis de ecuaciones estructurales; validez convergente; fiabilidad compuesta; varianza media extractada; validez discriminante.

Abstract: This chapter constitutes the presentation of our research which we consider a fulcrum, in the extent that their results provide us with the basis to the contribution we want to make with a secondary school teacher's self-assessment framework.

Content validity verified, in the previous chapter, it was now a question of construct validity testing of "empathy" scale through factorial, convergent and discriminant validity tests. Thus: 1) the factorial validity was confirmed through structural equations modelling, since we got acceptable fit indexes for a 3rd order model with 26 of the 45 original items; this result thus allows us to sustain a theoretical model and a theory for the relational component of teaching we call "empathy"; 2) a composite reliability with a 0.70 value, in all analysis situations, shows that the scale can be considered with a satisfactory convergent validity and unidimensional approximation; 3) however, average variance extracted and discriminant validity tests show that the scale still remain with some dimensional problems justifying its theoretical and empirical deepening in the future.

Keywords: factorial validity; structural equation analysis; convergent validity; composite reliability; average variance extracted; discriminant validity

1. A aplicação da análise fatorial confirmatória (CFA) ao QCPPAS, dentro dum quadro de análise de equações estruturais (AEE)

Como vimos no capítulo anterior, os resultados do QCPPAS, aplicado a uma amostra (n=401) de alunos e alunas do ensino secundário da Região Oeste de Portugal, mostram que a escala “Empatia”, de 45 itens, integra um conjunto de comportamentos dos professores que são avaliados e preferidos de forma elevada e que a escala possui uma fiabilidade adequada, com uma consistência interna medida pelo α de Cronbach elevada ($\alpha = 0,958$) e por uma validade facial reforçada pelos dados das entrevistas e do grupo de discussão que são apresentados nos capítulos seguintes. Estes resultados, quanto à validade de conteúdo da escala, permitem a pretensão à validade do constructo “empatia” com o qual descrevemos a componente relacional do processo de ensino-aprendizagem.

A existência duma componente que designamos por “tecnologia” - que engloba as técnicas de instrução e todos os conhecimentos que os professores aprendem como profissionais, quer essa aprendizagem seja ou não formal e esse conhecimento seja ou não explícito – tem sido alvo duma aprofundada investigação, nas últimas décadas, tendo-se produzido um conjunto de conclusões de elevado alcance prático para a constituição de referenciais úteis para a avaliação da instrução e dos profissionais. Sobre esses resultados abordámos e apresentámos dois exemplos que, mais do que paradigmáticos dessa investigação desenvolvida de acordo com diferentes orientações teóricas, têm sido, ou podem ser, objeto de aplicação prática: o ISTOF (Teddle, Creemers, Kyriakides, Muijs, & Yu, *The International System for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher*, 2006), (Nikkanen & Valijarvi, *In Quest of Balance Between School Effectiveness and Improvement Activities: The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) and Finnish Country Perspective*, 2006), (Ko, et al., 2008)) e o “modelo dinâmico” de Creemers e Kyriakides (Creemers & Kyriakides, 2006).

A nossa investigação permitiu a emergência empírica dessa nova dimensão da “empatia”, que embora implícita nos exemplos anteriores e nalguma literatura não atinge, aí, a importância que lhe descobrimos. De facto, com a provisoriedade e a debilidade que as limitações do nosso estudo implicam, os dados que recolhemos permitem-nos a conceção dum modelo teórico que encara a “eficácia instrucional” como resultante da ação conjugada, não como um somatório, dessas duas dimensões da “empatia” e da “tecnologia”. No capítulo anterior apresentámos de forma gráfica esse modelo dando como exemplo para a componente “tecnologia” o “modelo dinâmico” de Creemers e Kyriakides que pode ser usado em alternativa ou conjugado com o ISTOF, ou outro qualquer sistema dos vários que podemos encontrar na literatura.

Nesta composição da “eficácia” enquanto resultante de duas componentes distintas, mas que interatuam em simultâneo no episódio instrucional, os dois modelos podem coexistir enquanto teorias, provisoriamente, autónomas. Digamos que o nosso modelo para a “empatia” se pode configurar como um submodelo da nossa proposta para um modelo geral da “eficácia instrucional”.

Mas para que se constitua como um modelo teórico válido, a “empatia” deve comprovar-se não só como uma escala fiável, com validade de conteúdo, mas também como uma escala passível de validação de constructo ou teórica. Tal é o passo que daremos neste capítulo da nossa tese aplicando à nossa escala as técnicas dessa validação que, de acordo com Hill & Hill (2008, p. 151) deve ser constituída pelos testes de validade: 1) fatorial, 2) convergente e 3) discriminante.

A validade fatorial será testada pela análise fatorial confirmatória (AFC) no âmbito da aplicação da análise de equações estruturais (AEE ou, na versão anglo-saxónica SEM (structural equation modeling)) que “é uma técnica de modelação generalizada, utilizada para testar a validade de modelos teóricos que definem relações causais, hipotéticas, entre variáveis” (Maroco, *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*, 2010, p. 3). Para esta análise recorreremos ao software AMOS (vs. 20 IBM SPSS).

Para a validade convergente e discriminante recorreremos à metodologia proposta por Fornell & Larcker (1981) em que se integram as estimativas da fiabilidade compósita, da variância extraída média (VEM) e da validade discriminante em cujos cálculos, para além do artigo original, seguimos as indicações de Maroco (2010).

2. Pressupostos da aplicação da AEE

Embora sejam cada vez mais frequentes os estudos e artigos que apresentam a aplicação deste tipo de técnicas para a validação de modelos teóricos, é elevado o criticismo relativamente a muitos desses estudos por deficiências técnicas que põem em causa as validações pretendidas. Um exemplo desse intenso debate, em curso, é o conjunto de dez artigos publicados em 2007 pela revista *Personality and Individual Differences* (PAID) onde se salienta a posição mais ortodoxa apresentada no artigo de Paul Barrett, (Barrett, 2007), uma “hard line” (Hayduk, Cummings, Boadu, Pazderka-Robinson, & Bouliane, 2007), e nove artigos de confrontação ou discussão dessa posição radical. Como salientam os editores da revista, (Vernon & Eysenck, 2007), o número apresenta uma minuciosa panorâmica sobre o ajustamento de modelos e um conjunto de recomendações com importância para investigadores e revisores, num assunto em que a polémica e o debate estão para permanecer.

Quando começámos a estudar a aplicação desta técnica ao nosso estudo, quisemos salvaguardar-nos desse criticismo e, por isso, procurámos que a nossa preparação tivesse a profundidade suficiente para que a nossa aplicação fosse segura e, tecnicamente, adequada. Do ponto de vista da técnica aplicativa a nossa fonte de formação/ informação foi eficaz ainda que baseada em poucas fontes bibliográficas, seleccionadas do vastíssimo reportório publicado ou disponível on-line: (Maroco, *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*, 2010), (Arbuckle, 2009) e (Mueller & Hancock, 2008). Para a apresentação dos resultados seguimos as recomendações e valores de limite de aceitação (cut off) sugeridos para os índices de ajustamento (fit indices), ou mais consensuais para os autores dos referidos artigos da PAID, visto tratarem-se de autores considerados como proeminentes no campo da AEE/ SEM.

2.1. Sobre a AEE como técnica e método

A análise de equações estruturais (AEE) é uma técnica estatística utilizada para a validação e confirmação de modelos teóricos apriorísticos que procuram explicar uma determinada realidade através dum conjunto de relações, que se supõem existentes, entre elementos observáveis e entidades conceptuais, não observáveis, com que se podem classificar ou descrever e que se constituem como variáveis latentes, constructos ou fatores. No nosso caso, os elementos observáveis são comportamentos dos professores que submetemos à avaliação da sua importância por um conjunto amostral (n=401) de alunos e alunas do ensino secundário, que são descritos como itens do QCPPAS e que, em conjunto, definem uma escala, ou dimensão geral, a que chamamos “Empatia”; esta dimensão geral é subdividida em duas subdimensões intermédias ou de 2ª ordem, designadas por “proximidade” e “influência”, englobando seis subdimensões de 1ª ordem que são constituídas como subescalas a que pertencem os itens de acordo com a Tabela 94.

Tabela 94 – Itens e subdimensões da escala e dimensão “Empatia”

Proximidade	Simpatia	Q1, Q12, Q14, Q15, Q28, Q29, Q38 e Q40
	Amizade	Q10, Q11, Q13, Q17, Q32, Q33, Q34 e Q42
	Humor	Q16, Q19, Q35, Q36, Q41, Q44
Influência	Motivação	Q7, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27 e Q43
	Carácter	Q4, Q5, Q6, Q8, Q9, Q20, Q21 e Q37
	Vocação	Q2, Q3, Q18, Q30, Q31, Q39 e Q45

No âmbito da AEE os itens e as subdimensões são assumidos como variáveis de dois tipos: 1) os itens, como variáveis **manifestas** ou **observadas**; 2) as subdimensões, como variáveis

latentes, constructos ou **fatores** manifestadas pelas primeiras e não observáveis ou diretamente mensuráveis. Por isso, se diz destes modelos estatísticos serem “reflexivos” já que as variáveis latentes se manifestam ou refletem nas variáveis manifestas (Maroco, 2010, p. 23), (Barroso Castro, Cepeda Carrión, & Roldán Salgueiro, 2006).

Nestes modelos assume-se que a relação entre as variáveis manifestas é explicada pelas variáveis latentes, cuja relação se estabelece *a priori*, ou por outras variáveis latentes que se assumem como erros ou resíduos; por sua vez, estes erros também “podem estar correlacionados indicando uma fonte de variação comum não explicada pelas variáveis latentes” (Maroco, *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*, 2010, p. 28) .

O modelo é composto por dois submodelos: 1) o submodelo de medida que estabelece a relação entre as variáveis manifestas (medidas) e as variáveis latentes e 2), o submodelo estrutural que estabelece a relação entre as variáveis latentes.

A AEE baseia-se, não nas medidas originais das variáveis, registadas nas observações individuais, mas nas variâncias/covariâncias verificadas entre as variáveis manifestas. A análise, que procura a avaliação da adequação do modelo teórico, é constituída pela comparação entre uma matriz de variância/covariância, extraída dos dados da amostra, e uma matriz implícita ou da população, computada a partir dos dados e do modelo. O modelo é avaliado nessa comparação em função da maior ou menor discrepância verificada entre os dois resultados matriciais, falando-se do grau ou índice do seu ajustamento que deverá aceitar-se dentro de limites pré-estabelecidos.

No nosso estudo queremos verificar a validade do nosso modelo teórico para a “Empatia” em que um conjunto de comportamentos dos professores, foi avaliado, em termos de grau de preferência ou importância, por uma amostra de alunos e alunas do ensino secundário: são as nossas variáveis manifestas medidas por uma escala de (5) pontos; esses comportamentos podem ser agrupados em torno de seis constructos de 1ª ordem que, por sua vez, se agrupam em dois constructos de 2ª ordem: são as nossas variáveis latentes. Estas variáveis e as suas relações, que constam da Tabela 94 (p. 303), constituem o nosso modelo, cuja validade pretendemos testar e que apresentamos nas Figura 39 e na Figura 38.

As figuras são um output do *software* AMOS em que as variáveis manifestas são apresentadas nos retângulos e as variáveis latentes, constructos ou fatores, são apresentadas nas elipses enquanto os resíduos ou erros, nos círculos pequenos.

Como referimos, basicamente, a análise de equações estruturais consiste na comparação entre duas matrizes de variâncias/covariâncias: uma gerada pelo modelo, implícita ou da população, e outra gerada pelos dados da amostra cujo ajustamento à primeira exprime o grau de adequação

do modelo teórico para explicar os dados empíricos ou destes para justificarem o modelo teórico.

Concebido o modelo, ele é considerado *especificado* quando são corretamente decididas e estabelecidas as relações entre as variáveis e que erros devem ser correlacionados ((Maroco, *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*, 2010, p. 27). Para que se possam estimar os parâmetros que permitem a avaliação do modelo ele deve ser *identificado*, isto é, deve ser definida a escala de medida para as variáveis latentes, o que pode ser feito, e é restrição suficiente, pela atribuição arbitrária dum coeficiente de regressão de 1 para cada variável latente ((Arbuckle, 2009, p. 157). No nosso caso a especificação é automaticamente assumida pelo software, quando o modelo é desenhado, com atribuição do parâmetro na relação entre cada item e a variável de erro ou resíduo e entre cada variável latente e um dos itens que a expressam.

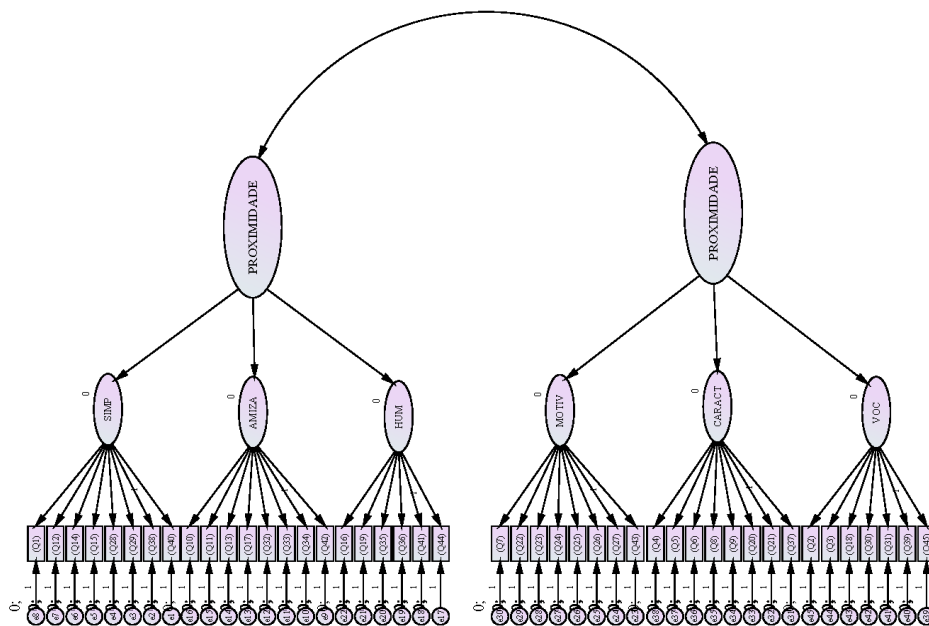


Figura 38 - Modelo para a Empatia com as variáveis latentes de 1ª e 2ª ordem

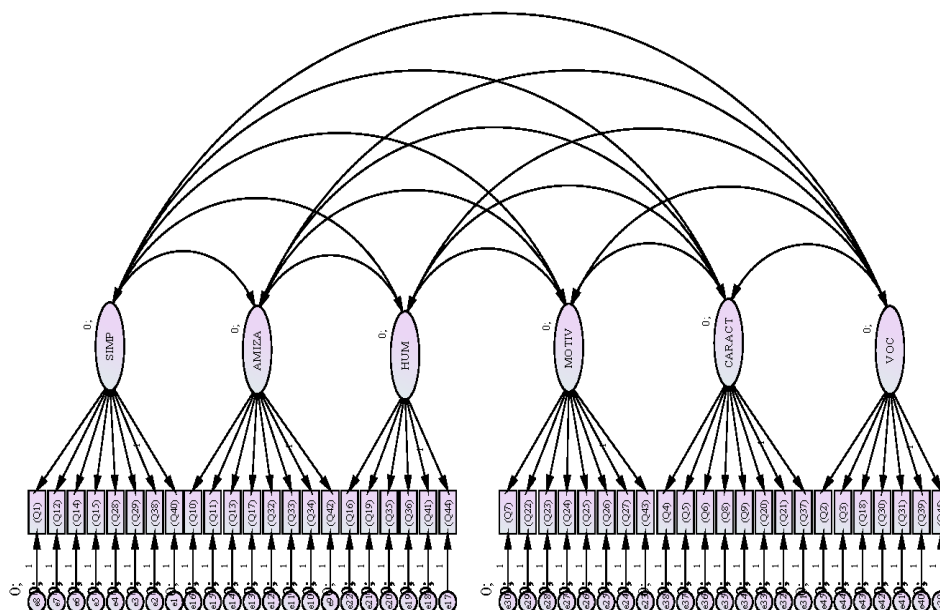


Figura 39 - Modelo para a Empatia com as variáveis latentes de 1ª ordem

2.2. Pressupostos e requisitos do modelo de equações estruturais

A validação dum modelo teórico, em recurso desta técnica, exige um conjunto de pressupostos para que os resultados, a estimação dos parâmetros, se possam considerar como válidos.

Para além da independência das observações, um dos requisitos básicos, para o método de estimação de ML (*maximum likelihood*) que vamos utilizar, é o da verificação de normalidade multivariada na distribuição das variáveis manifestas. Embora esta matéria ainda seja objeto de discussão e controvérsia, existem na literatura um conjunto de indicações quanto a limites de aceitabilidade para que os desvios não sejam considerados severos e ponham em causa a estimação dos parâmetros e a validação dos processos operatórios; em Maroco (2010, pp. 58-61) é apresentada uma síntese das recomendações produzidas a este respeito concluindo que só para valores de simetria superiores a 2-3 ($|sk| > 2-3$) e de curtose superiores a 7-10 ($|ku| > 7-10$) é que se podem considerar condições de violação extrema da normalidade que ponham em causa a qualidade dos índices de ajustamento e das estimativas dos parâmetros. De qualquer modo, a influência mais importante da não assunção da normalidade, manifesta-se na inflação da significância o que pode conduzir à rejeição de modelos corretos.

No nosso caso e para a normalidade univariada, como vimos na apresentação descritiva dos itens do QCPPAS (cf. ficheiro “Estatísticas dos itens do QCPPAS.spv” no Anexo III), o teste K-

S levou à conclusão de que nenhuma das variáveis apresentava distribuição normal, com valores de assimetria à esquerda e de curtose leptocúrticas, embora com valores pouco acentuados. Conforme podemos concluir da Tabela 95, apenas duas variáveis apresentam assimetria no intervalo (2-3) e curtose no intervalo (7-10).

Tabela 95 – Valores de assimetria e curtose mais elevados nos itens do QCPPAS

Descriptive Statistics									
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Q6	401	1	5	4,73	,544	-2,504	,122	8,640	,243
Q21	401	1	5	4,65	,639	-2,432	,122	8,311	,243
Q23	399	1	5	4,58	,595	-1,694	,122	5,448	,244
Q7	401	1	5	4,53	,674	-1,840	,122	5,375	,243
Q16	401	1	5	4,43	,689	-1,666	,122	5,259	,243
Q27	399	1	5	4,30	,657	-1,263	,122	4,773	,244
Q12	401	1	5	4,26	,740	-1,423	,122	3,967	,243
Q45	399	1	5	4,41	,735	-1,552	,122	3,792	,244
Q32	399	1	5	4,21	,711	-1,163	,122	3,592	,244
Q22	399	1	5	4,59	,594	-1,503	,122	3,451	,244
Q17	399	1	5	4,16	,785	-1,321	,122	3,313	,244
Q33	399	1	5	4,34	,633	-,959	,122	2,970	,244

Outro requisito importante prende-se com a dimensão da amostra. Também sobre este aspeto são várias as indicações avançadas por diferentes autores. Seguindo a recomendação de Barrett (2007), que considera que uma amostra credível deve ter mais de 200 observações, consideramos que o nosso caso (≈ 400 casos) constitui uma amostra razoável para a aplicação da técnica.

Por último, para os requisitos que se aplicam ao nosso estudo, uma das causas da inflação ou da redução das covariâncias entre variáveis é a existência de outliers uni ou multivariados. Relativamente aos primeiros, as estatísticas descritivas dos itens não revelaram muitas situações que possam perturbar a estimação; já para os segundos, o próprio software calcula a distância de Mahalanobis para as variáveis, tornando relativamente fácil a retirada dos casos em que a existência de outliers multivariados perturba o ajustamento do modelo.

Concluimos assim, que obedecendo os nossos dados satisfatoriamente aos requisitos da aplicação da técnica, a validação do nosso modelo fica, sobretudo, dependente da sua qualidade teórica.

2.3. Critérios para a avaliação da qualidade do modelo

Foi nesta fase, da nossa preparação para a aplicação da técnica, que tivemos mais dificuldades. Grande parte delas foi removida pelo esclarecimento que o conjunto dos artigos publicados na “PAID” nos trouxe, por duas ordens de razões: 1) porque nos permitiu perceber que continua a ser objeto de grande debate e controvérsia a questão dos índices de ajustamento dos modelos, e 2), porque dentro das dezenas de índices desenvolvidos nos últimos anos, há um pequeno número deles que, sendo menos questionáveis pelos autores de referência, se constituem como índices que garantem uma maior credibilidade à validação ou invalidação dum modelo.

Recorrendo à literatura e às recomendações colhidas, sobretudo em Bentler P. M (2007), decidimos recorrer aos seguintes índices e testes de ajustamento:

1 – Teste do χ^2 – que determina a significância da função de discrepância entre a matriz de covariância estimada pelo modelo e a matriz da covariância populacional. Este teste, que para Barrett (2007) é o único teste capaz de validar um modelo devendo banir-se todos os outros índices de ajustamento, é um teste complexo que muitos teóricos contestam, sobretudo quanto à exclusividade da sua aplicação e porque a sua sensibilidade a determinadas condicionantes dos dados (dimensão da amostra, verificação estreita da normalidade multivariada, etc.) como resulta de críticas várias e empiricamente sustentadas (como as que integram o conjunto de artigos da PAID anteriormente citados). Para além disso, e na medida em que o teste mede a perfeição do ajustamento que é impossível verificar-se já que qualquer modelo apenas pretende ser uma aproximação explicativa da realidade, há quem conteste o seu significado prático para além do seu significado estatístico, podendo incorrer-se na rejeição de modelos que na realidade são ajustados à explicação dos fenómenos ((Maroco, *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*, 2010) e (Bentler & Bonett, 1980), entre muitos).

No entanto é um teste cuja inclusão no relatório da análise, é proposta na maioria das recomendações devendo reportar-se o valor do χ^2 , cujo valor deve ser baixo, e da significância do teste, que deve ser ($p > 0.05$);

2 – Como índices absolutos vamos considerar: 1) o “ $\chi^2/\text{g.l.}$ ”, ou χ^2 relativo, que assume o valor de 1 para o caso de um ajustamento perfeito, considerando-se que um bom ajustamento deve corresponder a um valor inferior a 2, e; 2) o “*standardized root mean square*” (SRMR), que mede a discrepância entre as duas matrizes, considerando-se que um bom ajustamento corresponde a SRMR <0.08;

3 – Como índice relativo vamos recorrer ao “**comparative fit index**” (CFI), considerando-se que para valores superiores a (0.90) o modelo corresponde a um bom ajustamento (Bentler & Bonett, 1980), (Hu & Bentler, 1998) e;

4 – Como índice de discrepância populacional, avaliando “se o modelo ajustado é aproximadamente correto” (Maroco, *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*, 2010, p. 47), utilizaremos o “**root mean square error of approximation**” (RMSEA), que será reportado com um intervalo de confiança de 90% e o seu respetivo *p-value* (no AMOS, “pclose”) que testa a hipótese nula de que a população do RMSEA não excede o valor de (0.050) (Arbuckle, 2009); um bom modelo deverá registar valores de (RMSEA <0,08)

5 – Por fim e como índice de parcimónia, obtido “pela correção do índice relativo com um fator de penalização associado à complexidade do modelo” (Maroco, *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*, 2010, p. 46), recorreremos ao PCFI, considerando como correspondendo a um bom ajustamento valores de (PCFI > 0,80).

Na Tabela 96 apresentamos, em síntese, os índices e valores de cut-off que vamos utilizar na validação fatorial do nosso modelo teórico para a “Empatia”

Tabela 96 – Índices e valores de referência a utilizar na validação do modelo “Empatia”

Índice	$\chi^2/g.l.$	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA
Cut-off	<2	<0.06	>0.90	>0.80	<0.08, p > 0.05 e IC 90%

A avaliação do nosso modelo será desenvolvida em três fases que correspondem aos três níveis estruturais pretendidos: 1) numa primeira fase testaremos o modelo com as seis variáveis latentes correspondentes às subdimensões da escala e que, aqui, são variáveis de 1ª ordem; 2) se este primeiro modelo for validado, procederemos à tentativa de validação do segundo modelo, introduzindo a complexidade hipotética de as variáveis de 1ª ordem poderem corresponder ao agrupamento pelas duas variáveis de 2ª ordem – as nossas subdimensões intermédias da escala - “proximidade” e “influência” e 3) a validação do modelo final, de 3ª ordem com a introdução do constructo global “empatia”.

2.4. Análise fatorial do modelo “empatia”

Para a análise fatorial recorreremos ao *software* AMOS (vs. 20 IBM SPSS) tendo-se seguido a metodologia e os passos operativos descritos em Maroco (2010) e Arbuckle (2009). Todos os *outputs* relevantes do processo de validação serão inseridos no Anexo III como ficheiros devidamente identificados com as extensões “*.amw”, para os ficheiros de cálculo e “*.AmosOutput” para os ficheiros de relatório.

Os dados foram as classificações dos itens do QCPPAS inseridos em base no SPSS (vs. 20 IBM SPSS Statistics para o Windows) tendo-se substituído os valores em *missings* pela média da série.

Por uma questão de facilitar, a qualquer leitor, a melhor perceção dos passos seguidos, apresentaremos sequencialmente todas as operações realizadas desde o seu início até à conclusão do processo de validação.

1 – Criada a estrutura do modelo foram atribuídas às variáveis manifestas os valores dos itens do QCPPAS em que apenas, como já referimos, substituímos os valores em *missings* pela respetiva média de série. Nesta fase, estando o modelo identificado e especificado automaticamente pelo programa, procedeu-se ao cálculo de estimação tendo-se registado valores de avaliação que classificaram como mau ou inaceitável, este modelo original, de acordo com a Tabela 97:

Tabela 97 – Resultados da 1ª avaliação do modelo de 1ª ordem da Empatia

Índice	χ^2 ; p; χ^2 /g.l.	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(930)}=3131,819$ P=0.000 χ^2 /g.l.= 3,368	0,0736	0,765	0,719	RMSEA=0,077 P= 0,000 IC _{90%}]0,0749; 0,0809[

Embora estes resultados sejam maus, eram de certo modo resultados esperados já que havíamos antecipado um conjunto de problemas que pudessem perturbar o processo de validação. Analisados os resultados e confrontando-os com os valores de *cut-off* respetivos a primeira conclusão que retirámos foi a de que havia muito espaço para a sua melhoria. Apenas a significância do χ^2 , em princípio, se deverá manter nas fases posteriores do melhoramento do modelo porque não temos a pretensão de obter um ajustamento perfeito.

Antecipando, atendendo à literatura, as causas destes maus resultados para o ajustamento e atendendo aos resultados do relatório do cálculo e dos índices de modificação gerados, optámos por testar:

1) A retirada dos (67) casos que se apresentavam como *outliers* pelos resultados da distância de Mahalanobis (DM^2 com p_1 e $p_2 < 0,001$) o que nos permitia continuar com uma dimensão de amostra adequada ao estudo ($n = 334$); no entanto esta operação não mostrou ter grande impacto sobre a melhoria dos índices de avaliação, pelo que prosseguimos com a análise de outros parâmetros;

2) Com a base de dados já corrigida pela retirada dos casos que considerámos como *outliers* mais graves, procedemos a nova estimação do modelo e a uma nova análise dos índices de modificação cujo *threshold* fixámos em 11, seguindo a sugestão de Maroco (2010) já que nos parecia um patamar adequado. Nesta análise pretende-se identificar as correlações existentes entre os resíduos e os fatores latentes. A atribuição teórica dum item a uma determinada subdimensão é justificada pelos estudos prévios relativos à validade de conteúdo desse item (análise de peritos e análise interjuizes) que são sustentados por um conjunto de juízos subjetivos em que a discordância é anulada por uma maioria concordante, dando ao investigador uma aproximação à classificação mais correta. Muitos itens, atribuídos a uma subdimensão, poderiam sem levantar grande polémica pertencer a outras subdimensões diferentes: por exemplo, quando o nosso item Q3 (“fala das matérias com entusiasmo”) foi atribuído à dimensão “vocação” ficámos com dúvidas se não deveria pertencer, antes, à subdimensão “motivação”; porque se, por um lado, “falar com entusiasmo” revela um aspeto vocacional – alguém gosta do que faz ao ponto de se entusiasmar com a ação – por outro, tem um impacto sobre a audiência capaz de produzir maior atenção, suscitar maior interesse, etc. A análise fatorial, que apenas deteta regularidades através da análise das covariâncias entre as variáveis, permite a elucidação, na maioria dos casos, destas incongruências que podem perturbar, neste caso, a consistência e a validação dum modelo já que os fatores, variáveis latentes, devem ser ortogonais e não existirem correlações entre variáveis manifestas e fatores a que, teoricamente, não devam pertencer.

A nossa estratégia consistirá, pois, na identificação destas covariâncias e correlações que detetem a existência de itens que saturem em fatores diferentes daqueles a que é suposto pertencerem e proceder à sua eliminação do modelo; procederemos sistematicamente a essa eliminação, até à eventual obtenção de índices de ajustamento satisfatórios e com um único critério: o nosso modelo não deverá conter menos de 3 itens por subdimensão.

Se essa solução não for possível consideraremos que a nossa teoria precisa de aprofundamento com a investigação de mais comportamentos que possam incluir-se num novo processo de formulação teórica.

Seguindo estes critérios e de acordo com os índices de modificação calculados pelo programa, que apresentamos na Tabela 110 (p.328, no fim deste capítulo), procedemos à eliminação dos itens com maior MI ou que saturassem em mais de um fator: Q37, Q43, Q19, Q42 e Q12. Esta modificação do modelo produziu melhoria nos índices de avaliação de ajustamento, mas sem que se registassem valores de validação.

Prosseguindo com a análise passou-se à eliminação dos itens cujos resíduos apresentavam correlações com fatores diferentes do fator de pertença ou à adição de trajetórias entre resíduos de itens que pertencem ao mesmo fator. Este processo foi desenvolvido por etapas curtas com sucessivas verificações dos índices de ajustamento até que se atingissem, para estes, valores de aceitabilidade. Ao longo do processo foi preciso decidir que variáveis eliminar o que, na realidade, significa que o modelo na sua versão final e melhorada é uma das opções possíveis; neste caso a regra de decisão consistiu na escolha de itens que pensamos melhor caracterizarem o constructo, independentemente de os seus parâmetros serem os mais elevados, ou não, no conjunto da subescala respetiva. Por exemplo, a manutenção do item Q1 (“cumprimenta os alunos e alunas ao entrar na sala de aula”) foi mantido no modelo por opção deliberada - apesar de apresentar um peso fatorial baixo ($\lambda=0,379 < 0,50$) e uma fiabilidade individual pouco adequada ($R^2=0,14 < 0,25$) – já que, em nosso entender, este comportamento deve constituir um elemento importante num referencial comportamental.

Com este processo:

1 – Eliminaram-se os itens: Q29, Q38, Q40 da “simpatia”; Q10 e Q17 da “amizade”; Q44 do “humor”; Q26 e Q27, da “motivação”; Q4, Q5 e Q8, do “carácter” e Q2, Q31 e Q 39 da “vocação”;

2 – Introduziram-se trajetórias entre os resíduos: e6 e e21; e11 e e13 e e14 e e15.

No final do processo, com a verificação da avaliação da qualidade do ajustamento e cujo relatório de análise com os parâmetros estimados pode ser consultado no Anexo III (cf. “modelo de 1ª ordem para empatia output.pdf” e, no original, “Modelo de 1a ordem para Empatia tese.AmosOutput”) o modelo apresentava os índices de qualidade de ajustamento que podemos considerar como bons e que são mostrados na Tabela 98.

Tabela 98 - Resultados da avaliação final do modelo de 1ª ordem da Empatia

Índice	$\chi^2/p; \chi^2/g.l.$	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(930)}=496,503$ P=0.000 $\chi^2/g.l.=1,767$	0,0531	0,939	0,812	RMSEA=0,048 P= 0,677 IC _{90%}]0,0419; 0,0559[

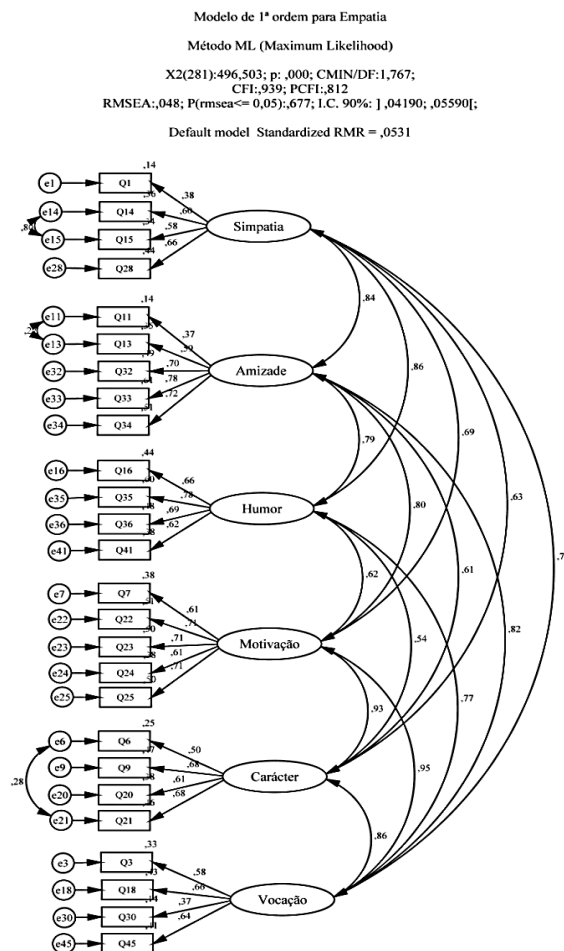


Figura 40 - Modelo estrutural de 1ª ordem para a Empatia

O modelo ficou, assim, do ponto de vista da sua validação fatorial, constituído pelos seis fatores e os 26 itens tal como se apresenta na Figura 40. Como é usual, neste tipo de estudos, os parâmetros são apresentados com os valores estandardizados das estimações.

Como podemos ver, pelos resultados estandardizados, as correlações, ou pesos fatoriais, podem considerar-se fortes ($\lambda_{ij} > 0,50$) com exceção do verificado para os itens Q1 ($\lambda = 0,38$) da

“simpatia”, Q11 ($\lambda = 0,37$) da “amizade” e Q30 ($\lambda = 0,37$) da “vocação”. Já as correlações dos fatores, variáveis latentes, entre si são fortes para todos os casos.

Com a validação do modelo com as variáveis latentes de 1ª ordem podemos passar à segunda fase de construção e validação do modelo integrando os constructos de segunda ordem “proximidade” e “influência”, de inspiração em Wubbels, e cujo conteúdo lembramos:

1 – A “proximidade” refere-se à circunstância de entre o professor e os seus alunos existir uma relação de abertura e à vontade que favorece a construção do entendimento e de respeito mútuo; o constructo é definido pelas subdimensões “simpatia”, “amizade” e “humor” e respetivos comportamentos associados que são traduzidos pelos itens; em nosso entender é a ferramenta capaz de construir as condições básicas para um ambiente de aprendizagem em que a disciplina comportamental e o respeito pelos outros favorecem o trabalho e o envolvimento já que se minimiza ou anula o antagonismo e a necessidade de o professor desviar a sua atividade das tarefas, propriamente, instrucionais para as tarefas de controlo disciplinar, por exemplo;

2 – A “influência”, constructo que engloba as subdimensões “motivação”, “carácter” e “vocação” e os itens que as descrevem, refere-se ao conjunto dos comportamentos do professor que são capazes de influenciar os comportamentos e atitudes dos alunos que só a partir da “proximidade” não são garantidos: captar a atenção dos alunos, motivá-los para as tarefas, desenvolver-lhes o gosto pelo estudo são resultados duma relação mais aprofundada e mais exigente da ação docente.

Com este segundo nível para o modelo estrutural, concluímos o desenho global implícito na nossa hipótese geral quanto à componente relacional do processo ensino-aprendizagem, a que chamamos “Empatia”.

Para a construção do modelo foram acrescentadas as variáveis de 2ª ordem com a atribuição das trajetórias às variáveis latentes, de 1ª ordem, respetivas. Foram acrescentadas a essas variáveis as variáveis relativas aos erros ou resíduos correspondentes. Especificado o modelo procedeu-se à estimação dos índices de avaliação da qualidade do ajustamento tendo-se registado a necessidade de o melhorar: 1) retirando 12 casos que surgiam como *outliers* (pelos resultados da distância de Mahalanobis (DM^2 com p_1 e $p_2 < 0,001$)) reduzindo a amostra ($n = 322$); corrigindo a variância negativa ocorrida para um erro ou resíduo ($e_{49} = -0,002$ passando a ser fixa em $e_{49} = 0,003$ de acordo com as estimações da análise bayesiana do próprio programa) o que tornava a solução não admissível. Esta ocorrência de variáveis com variâncias negativas, que levam a matrizes não definidas positivamente, pode ser um indício de multicolinearidade

(Maroco, *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*, 2010, p. 68), o que é plausível, neste caso em que as correlações entre os fatores são muito elevadas.

Feitas estas correções o modelo apresentou resultados para os índices de qualidade de ajustamento que nos permitem classificá-lo como bom e cujo relatório de análise com os parâmetros estimados pode ser consultado no Anexo III (cf. “modelo de 2ª ordem para empatia output.pdf” e, no original, “Modelo de 2a ordem para Empatia tese.AmosOutput”).

Apresentamos esses resultados na Tabela 99 e o modelo gráfico na Figura 41.

Tabela 99 - Resultados da avaliação final do modelo de 2ª ordem da Empatia

Índice	$\chi^2/p; \chi^2/g.l.$	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(290)}=518,379$ P=0.000 $\chi^2/g.l.= 1,788$	0,0560	0,931	0,831	RMSEA=0,050 P= 0,536 IC _{90%}]0,0439; 0,0569[

Como se pode constatar, o modelo estrutural de 2ª ordem não altera o modelo de medida, mantendo-se os mesmos itens que no modelo estrutural de 1ª ordem.

O poder explicativo do modelo estrutural pode considerar-se elevado já que os valores de R^2 – significando a variância do fator de 1ª ordem explicada pelo de 2ª ordem – bem como os coeficientes de regressão, ou trajetória (CT), são elevados em todos os casos, conforme os resultados apresentados na Tabela 100 e no modelo, na Figura 41:

Tabela 100 – Valores de R^2 e dos coeficientes de trajetória para as variáveis latentes de 1ª ordem

	PROXIMIDADE			INFLUÊNCIA		
	Simpatia	Amizade	Humor	Motivação	Carácter	Vocação
R^2	0,91	0,93	0,74	0,98	0,82	0,99
CT	0,95	0,96	0,86	0,99	0,90	1,00

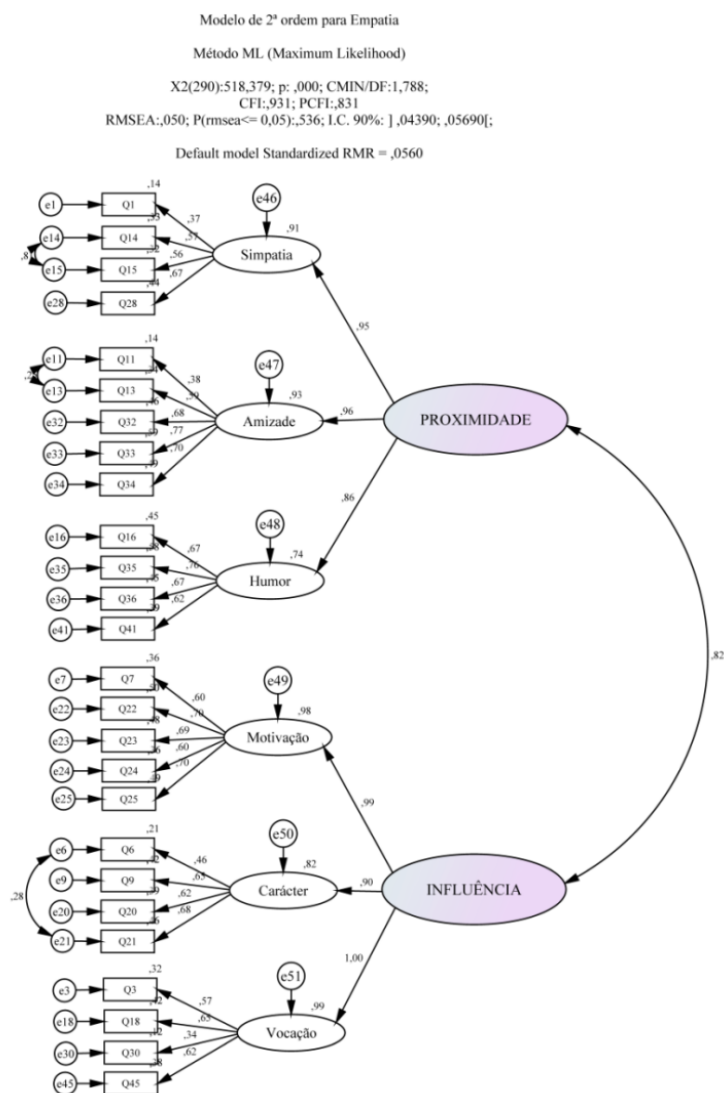


Figura 41 - Modelo estrutural de 2ª ordem para a Empatia

Verificada a adequação do modelo estrutural de 2ª ordem apenas nos resta confirmar a adequação ao nível dum 3ª ordem com a inclusão, neste nível, do constructo geral da Empatia.

O modelo foi identificado com a atribuição dos coeficientes de regressão, ou de trajetória, em 1 entre a Empatia e os fatores de 2ª ordem.

O cálculo dos valores de ajustamento mostra-nos, na Tabela 101, que estes se podem considerar bons ainda que as estimações dos parâmetros (cf. os outputs no Anexo III) nos indiquem que o modelo é passível de melhoria. No entanto, essa melhoria implicaria a redução do número das variáveis de medida, pelo menos Q1 e Q30, sem resultados finais que o justificassem como podemos concluir dos índices de ajustamento alcançados por essa via e que apresentamos na Tabela 102. Preferimos, assim, manter o modelo de medida inicial.

Tabela 101 - Resultados da avaliação final do modelo de 3ª ordem da Empatia

Índice	χ^2 ;p; χ^2 /g.l.	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(290)}=518,379$ P=0.000 χ^2 /g.l.= 1,788	0,056	0,931	0,831	RMSEA=0,050 P= 0,536 IC _{90%}]0,0439; 0,0569[

Tabela 102 - Resultados da avaliação do modelo melhorado de 3ª ordem da Empatia

Índice	χ^2 ;p; χ^2 /g.l.	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(243)}=417,811$ P=0.000 χ^2 /g.l.= 1,719	0,0532	0,945	0,832	RMSEA=0,047 P= 0,790 IC _{90%}]0,0439; 0,0569[

Na Figura 42 apresenta-se a versão gráfica do modelo.

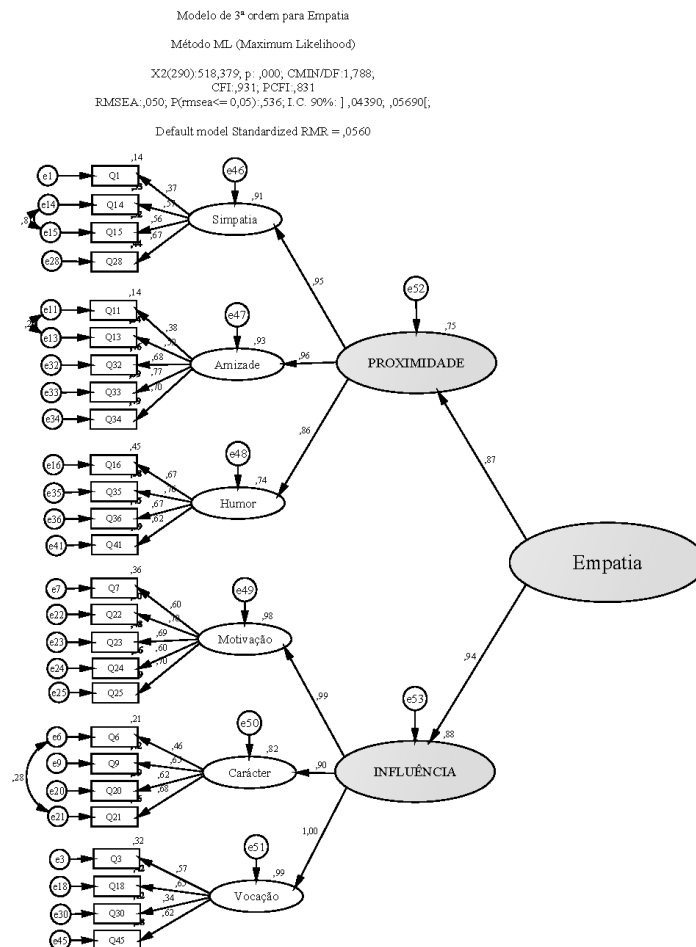


Figura 42 – Modelo estrutural de 3ª ordem para a Empatia

O modelo de 3ª ordem também continua a demonstrar um elevado poder explicativo conforme podemos inferir das estimações dos valores de R^2 e dos coeficientes de regressão, ou de trajetória entre a Empatia e a Proximidade ($R^2=0,75$: $CT= 0,87$) e a Empatia e a Influência ($R^2=0,88$: $CT= 0,94$) demonstrando que a variância desses fatores é explicada pela Empatia em elevada proporção.

2.5. Análise multigrupo do modelo teórico para a “Empatia”

A adequação de um modelo teórico, sustentada pela verificação da sua adequação enquanto estrutura fatorial, implica a demonstração da sua invariância quando testada em diferentes grupos populacionais, aquilo que na técnica da AEE se designa como análise multigrupo. Na realidade essa análise potencia a sua credibilidade com a aplicação a novos conjuntos de dados diferentes dos inicialmente considerados. No nosso caso, tratando-se da primeira formulação duma teoria no âmbito duma tese de doutoramento, essa diligência torna-se inconveniente e praticamente irrealizável. Teremos, pois, que recorrer aos nossos dados originais para proceder a um primeiro teste de invariância do modelo, aplicando-o a duas amostras independentes extraídas dos dados de partida.

Testaremos, por isso, se aplicado a rapazes e a raparigas o modelo apresenta os mesmos valores de ajustamento podendo legitimar uma primeira afirmação de verificação de invariância fatorial e de pretensão de validade teórica.

Para o teste recorreremos às ferramentas de análise multigrupo disponibilizadas pelo *software* Amos, em uso, aplicando-as às sucessivas fases de desenvolvimento do modelo embora, por uma questão de parcimónia expositiva, aqui apenas apresentemos os resultados do teste para o modelo final ou de 3ª ordem.

Como dissemos a variável género constituiu a nossa escolha para o teste com a definição dos modelos referentes ao grupo dos **Rapazes** ($n_1= 141$) e ao grupo das **Raparigas** ($n_2= 163$) cujas dimensões de amostras já estão reduzidas, face às dimensões da base dos dados originais, em virtude das operações de modificação dos modelos pela remoção dos casos considerados como *outliers* pelo critério da distância de Mahalanobis.

Os resultados das estimações dos modelos, são apresentadas no Anexo III, com os relatórios *output* do programa que podem ser consultados (modelo de 3ª ordem análise multigrupo.AmosOutput). Nas Tabela 103 e Tabela 104 apresentamos os resultados referentes aos índices de ajustamento referentes aos dois grupos podendo concluir-se que o modelo se

apresenta como invariante para um e outro grupo. Queremos salientar que em relação ao modelo de base os valores se apresentam com diferenças que se sublinham: 1) os índices de $\chi^2/\text{g.l.}=1,501$ e de $\text{RMSEA}=0,041$ (com uma probabilidade quase absoluta de RMSEA ser inferior a 0,05), apontam para um melhor ajustamento do que o modelo de base, mas; 2) os índices $\text{SRMR}=0,0634$, $\text{CFI}=0,912$ e $\text{PCFI}=0,814$ são piores do que no modelo de base apontando para um ajustamento inferior.

Apesar dos resultados relativos ao ajustamento serem coincidentes deve notar-se que os parâmetros estimados são diferentes para cada grupo como podemos observar nos dados reportados no *output* e nos modelos gráficos que apresentamos na Figura 43 (p.321).

Tabela 103 - Resultados da análise multigrupo do modelo de 3ª ordem da Empatia para Rapazes

Índice	$\chi^2; p; \chi^2/\text{g.l.}$	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(580)}=870,639$ P=0.000 $\chi^2/\text{g.l.}=1,501$	0,0634	0,912	0,814	RMSEA=0,041 P= 0,998 IC _{90%}]0,0359; 0,0469[

Tabela 104 - Resultados da análise multigrupo do modelo de 3ª ordem da Empatia para Raparigas

Índice	$\chi^2; p; \chi^2/\text{g.l.}$	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(580)}=870,639$ P=0.000 $\chi^2/\text{g.l.}=1,501$	0,0634	0,912	0,814	RMSEA=0,041 P= 0,998 IC _{90%}]0,0359; 0,0469[

De acordo com Maroco (2010, p. 282) num segundo passo da análise multigrupo importa confirmar a invariância, entre os dois grupos, dos pesos fatoriais e das correlações. Neste caso vamos apenas considerar três modelos a confrontar: 1) um modelo com todos os parâmetros livres (*unconstrained*); 2) um modelo com os pesos fatoriais fixos (*model 1*) e 3) um modelo com os pesos fatoriais e as covariâncias entre os fatores fixos.

Na Tabela 105 podemos ver que a qualidade de ajustamento é aceitável para os três modelos da análise multigrupo, sendo de salientar que o RMSEA apresenta uma probabilidade quase em 1 para que o valor deste índice de ajustamento seja inferior a 0,05.

Tabela 105 – Avaliação da qualidade de ajustamento para os 3 modelos em análise multigrupo

Model	CMIN (χ^2)	DF(g.l.)	P	CMIN/DF (χ^2 /g.l.)	CFI	PCFI	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Unconstrained	870,639	580	0	1,501	0,912	0,814	0,041	0,035	0,046	0,998
Model 1	891,435	600	0	1,486	0,912	0,842	0,040	0,034	0,046	0,999
Model 2	895,205	601	0	1,490	0,911	0,842	0,040	0,035	0,046	0,999

Também das Tabela 106 e Tabela 107 podemos inferir que a qualidade de ajustamento não difere significativamente ($p > 0,05$) entre os 3 modelos em análise.

Tabela 106 – Estatística das diferenças de χ^2 para os modelos livre e fixos

Assuming model Unconstrained to be correct:

Model	DF	CMIN	P
Model 1	20	20,796	0,409
Model 2	21	24,566	0,266

Tabela 107 - Estatística das diferenças de χ^2 para os modelos fixos

Assuming model Model 1 to be correct:

Model	DF	CMIN	P
Model 2	1	3,77	0,052

Podemos, assim, concluir da análise de multigrupo que o modelo teórico para a “Empatia” se mostra invariante para os grupos Rapazes e Raparigas, confirmando a hipótese da validade fatorial do modelo.

Nesta fase da nossa investigação podemos concluir pela validade fatorial do nosso modelo teórico para a “Empatia” e considerar justificada a sua natureza multidimensional tal como a evidenciámos. Podemos, por isso e também, concluir que o nosso modelo teórico apresenta, de forma adequada, um interessante nível de explicação para a componente relacional do processo ensino-aprendizagem.

E embora a escala se destine a ser utilizada, por professores e professoras do secundário, num referencial de autoavaliação comportamental nessa componente relacional, ela pode, se os seus utilizadores o entenderem, ser facilmente utilizada como escala de medida a ser aplicada, por exemplo, na sua autoavaliação ou como instrumento na avaliação dos professores pelos seus alunos, podendo ser aplicada integralmente ou composta por itens que os utilizadores seleccionem em função do perfil avaliativo que entendam configurar.

Nas últimas três décadas tem sido discutida a validade das escalas de medida em função dos diferentes métodos da sua avaliação. Grande parte dessa discussão foi centrada no conceito de unidimensionalidade e nas limitações de alguns métodos para a sua determinação (Gerbing & Anderson, 1988) .

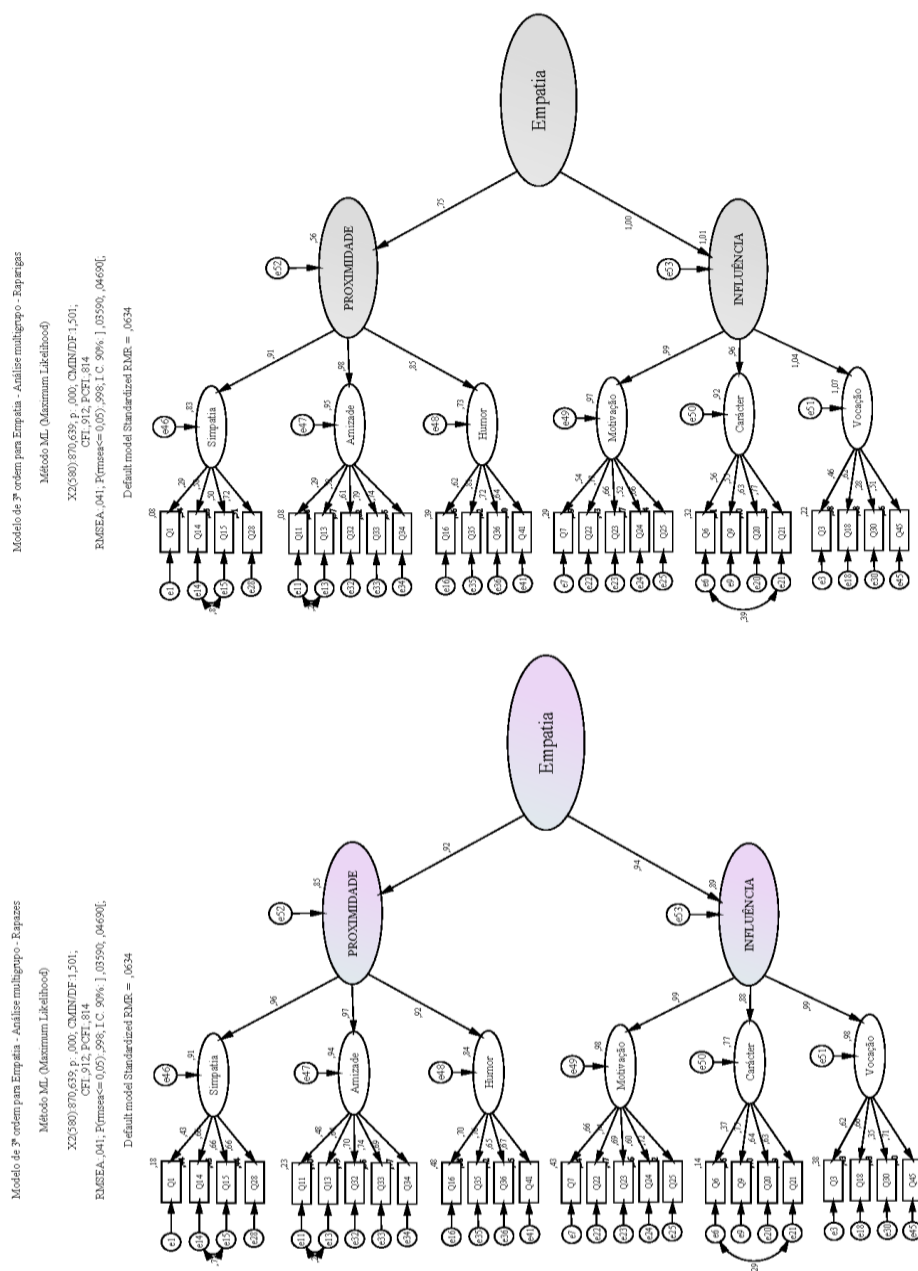


Figura 43 - Mode lo de 3ª ordem para a “Empatia” para os grupos Rapazes e Raparigas

A revisão metodológica de Hattie (1985), com a análise de 30 diferentes métodos e coeficientes, veio ajudar a clarificar o conceito de **unidimensionalidade** que, até aí, surgia indiferenciado com conceitos como “homogeneidade” e “consistência interna”, por exemplo, suscitando alguma confusão. Ao definir a unidimensionalidade “...as the existence of one latent trait underlying data...that is, the various items must measure the same ability, achievement, attitude or other psychological variable” Hattie impôs ao conceito um sentido estrito e útil para a construção de escalas. Embora a utilização de coeficientes como o α de Cronbach se tenha generalizado como critério de medição da unidimensionalidade (embora as suas limitações o confinem hoje a ser considerado um recurso válido apenas para fases prévias do desenvolvimento das escalas) é hoje reconhecida a importância, para a avaliação da unidimensionalidade, das técnicas de análise fatorial confirmatória baseadas nos modelos de equações estruturais (Gerbing & Anderson, 1988). No entanto, a crítica sistemática destes processos de validação da unidimensionalidade, tem levado ao desenvolvimento de propostas que apontam para estratégias complementares de verificação e validação já que o critério da unidimensionalidade se deve equacionar com alguma relatividade. Como salienta Hattie, a questão não é tanto a de saber se uma escala é unidimensional, mas se existem critérios que possam determinar até que ponto quão perto está um conjunto de itens da unidimensionalidade.

Neste sentido, Fornell & Larcker (1981) propõem a um sistema mais abrangente de teste com a integração das estimativas das propriedades psicométricas de fiabilidade ou validade convergente, da variância extraída média e da validade discriminante.

Queremos, por isso, aprofundar a validade desta escala, aproveitando os dados extraídos no processo de validação fatorial, testando mais três medidas de validade da escala que a possa valorizar como instrumento de medida; a *fiabilidade compósita*, a *validade convergente* e a *validade discriminante* da escala “Empatia”.

2.6. Validade convergente e validade discriminante da escala “Empatia”

No capítulo anterior fizemos a avaliação da consistência interna da escala “Empatia”, com os seus 45 itens, com a determinação do coeficiente de fiabilidade α de Cronbach cujo valor (0,958) nos permitiu considerar a escala como excelente de acordo com os *thresholds* correntemente considerados (Hill & Hill, 2008, p. 149). Os valores relativos às subescalas também foram determinados e, como podemos constatar na

Tabela 108, os respetivos resultados podem considerar-se como “bons”, com exceção da subescala “vocação” cujo resultado se pode considerar apenas “razoável”.

Tabela 108 – Consistência interna das subescalas da “Empatia” pelo α de Cronbach

Simpatia	Amizade	Humor	Motivação	Carácter	Vocação
0,830	0,833	0,818	0,886	0,829	0,746

No entanto, tem sido discutida a legitimação do uso destas escalas, como instrumentos de medida, pela simples consideração do seu coeficiente de consistência interna, embora isso seja uma prática corrente sem a posterior consideração da validade de conteúdo (Schmitt, 1996). Porque, embora a fiabilidade seja condição necessária da validade, ela não é sua condição suficiente e, por isso, torna-se incontornável a verificação de que, para além da fiabilidade ou consistência interna, a escala deve obedecer aos pressupostos de validade convergente e de validade discriminante.

Com esta validação pretende-se garantir a unidimensionalidade das medidas, ou seja, a verificação de que a relação entre as variáveis dependentes (os itens da escala) e as variáveis latentes, constructos ou fatores, com que são teoricamente relacionadas é exclusiva, não devendo cada item relacionar-se com os outros fatores do modelo teórico, quer dizer, não se apresentarem, de facto, como multidimensionais. Se os itens forem, absolutamente, unidimensionais a estrutura fatorial da escala resulta como constituída por fatores perfeitamente ortogonais entre si o que, para escalas deste tipo, se constitui como um limite teórico de difícil concretização real e prática. Uma boa escala de medida será portanto aquela que se aproxime deste limite de perfeição (Hattie, 1985).

A análise de equações estruturais veio, de certo modo, facilitar este nível de comprovação da qualidade dos instrumentos de medida já que, expondo a adequação dum modelo fatorial, também lhe expõe as limitações com que deve ser considerado e utilizado como instrumento.

Para a avaliação da validade convergente e discriminante, da nossa escala, recorreremos a dois conceitos desenvolvidos por Fornell & Larcker (1981) para a avaliação de modelos estruturais através das validades convergente e discriminante.

Os conceitos de Fornell & Larcker são traduzidos pelas fórmulas que apresentamos e que aplicámos através duma folha de cálculo desenvolvida para o efeito e que pode ser consultada

no Anexo III desta tese (“Validade convergente e validade discriminante do modelo Empatia.xlsx”). As fórmulas são:

1 – Para o conceito de fiabilidade, que em Maroco (2010, p. 174) se designa como *fiabilidade compósita*:

$$\widehat{FC}j = \frac{[\sum_{i=1}^k \lambda_{ij}]^2}{[\sum_{i=1}^k \lambda_{ij}]^2 + \sum_{i=1}^k \varepsilon_{ij}}$$

Em que λ_{ij} representa as correlações (ou coeficientes de regressão) entre cada variável latente, constructo ou fator e os itens da estrutura de medida, e ε_{ij} os erros ou resíduos verificados pela não perfeita unidimensionalidade do item ou medida. Jum Nunnally, na sua obra de referência de 1978 (*Psychometric Theory*), surge na literatura como um marco seminal para a aceitabilidade dos valores de 0,70 para os coeficientes de fiabilidade nas fases iniciais da construção de escalas e de 0,80 para as etapas posteriores (Barroso Castro, Cepeda Carrion, & Roldan Salgueiro, 2005), (Drost, 2011), por exemplo).

Como este coeficiente não capta a variância capturada pelo constructo em relação à variância capturada pelos erros de medição, os autores desenvolveram uma medida mais conservadora para estimar a validade convergente: a “variância extraída média” (VEM) (*average variance extracted (AVE)*), cujo valor deve ser superior a 0,50, (Fornell & Larcker, 1981), significando que a quantidade de variância média capturada pelo constructo é superior à capturada pelos erros e, por isso, demonstrando a validade convergente desse constructo. A fórmula da (VEM) é:

$$\widehat{VEM}j = \frac{\sum_{i=1}^k \lambda_{ij}^2}{\sum_{i=1}^k \lambda_{ij}^2 + \sum_{i=1}^k \varepsilon_{ij}}$$

Como dissemos, aplicámos estes algoritmos para avaliar a nossa escala relativamente à sua validade convergente tendo testado três situações diferentes: 1) a escala de acordo com o modelo de 1ª ordem que apresentámos como validado na secção anterior; 2) uma variante do modelo teórico em que, mantendo o número de itens, integrámos os itens com maiores correlações com os seus constructos, constituindo uma situação otimizada e 3) a escala geral da “Empatia”, com os seus 45 itens de origem.

Os resultados dos cálculos para a *fiabilidade compósita* e para a *VEM* são os que se apresentam na Tabela 109 (p. 327) e que analisamos em seguida:

- 1 – A *fiabilidade compósita* (FC) é superior a 0.70 em todas as situações de análise o que, de acordo com o critério de Nunnally, confere à escala da Empatia uma validade convergente e de aproximação unidimensional, satisfatória para os três casos; deve sublinhar-se que os valores mais altos para a FC se verificam na escala geral, dos 45 itens de origem, o que confere à escala, independentemente de ela não confirmar uma validação fatorial, algum interesse prático em nosso entender;
- 2 – A *VEM* só apresenta valores aceitáveis, superiores a 0,50, nos constructos da escala otimizada; na escala do modelo validado os constructos “simpatia” (VEM=0,417) e “vocação” (VEM= 0,426) apresentam valores inferiores a esse patamar, significando que não são esses fatores a explicar mais de metade da variância dos respetivos itens o que se deve considerar como falta de unidimensionalidade nesses itens; também a escala geral apresenta três situações de *VEM* inferiores a 0,50 nos constructos: “amizade” (VEM=0,494), “carácter” (VEM=0,472) e “vocação” (VEM= 0,396); é de salientar que, neste caso, o fator “simpatia” já apresenta uma $VEM = 0,524 > 0,50$;
- 3 – O cálculo da validade discriminante foi, neste processo, o mais dececionante. Analisada para os casos 1) do modelo validado e 2) para a situação otimizada podemos verificar que apenas se podem considerar discriminados os seguintes pares de constructos; na primeira situação, os pares “humor”- “motivação”, “simpatia”- “carácter”, “amizade”- “carácter” e “humor”- “carácter” levando-nos à conclusão que é no fator “carácter” que encontramos maior unidimensionalidade para os respetivos itens; para a segunda situação, a escala otimizada a partir do modelo validado acrescenta à anterior o par “simpatia”- “motivação”.

3. Síntese do capítulo

Neste capítulo procedemos a um conjunto de estudos de central relevância na nossa tese já que o seu objetivo prático – contribuir para a construção de um referencial auto-avaliativo para os professores e professoras do secundário – passava, em grande parte, pela confirmação da nossa teoria de que a componente relacional no processo ensino-aprendizagem, a “Empatia” como a designamos, é de natureza multidimensional envolvendo: 1) duas subdimensões de 2ª ordem que designamos por “proximidade” e “influência” e 2) seis subdimensões de 1ª ordem: “simpatia”, “amizade” e “humor” como constructos da “proximidade” e “motivação”, “carácter” e “vocação” como constructos da “influência”. Estas subdimensões, constructos ou fatores são

operacionalizados por um conjunto de 45 itens, que foi utilizado como base do questionário QCPPAS, e que constituiu a componente de medida do modelo teórico que se queria testar. O desenvolvimento da construção do QCPPAS foi apresentado em capítulos anteriores.

Neste capítulo pretendíamos, assim, avaliar quer 1) a adequação do nosso modelo teórico quer 2) a confirmação ou infirmação da nossa escala de 45 itens como instrumento de medida das subdimensões a que estão atribuídos como medida.

Para a concretização de ambos os objectivos, recorreremos à aplicação da análise fatorial confirmatória complementada pela análise das validades convergente e discriminante.

Da aplicação destas técnicas alcançámos como resultados práticos:

- 1 – A confirmação e validação fatorial do nosso modelo teórico para a “Empatia”, como constructo multidimensional de 3 ordens, a que podemos aplicar uma componente de medida constituída por 26 dos 45 itens da escala inicial, embora esses itens tenham falhado o teste da variância média extraída em dois constructos e da validade discriminante para a maioria;
- 2 – A validade fatorial do modelo foi confirmada pela análise multigrupo na verificação da sua invariância quando aplicada a duas amostras diferenciadas e independentes;
- 3 – A verificação de que a escala geral, embora se possa avaliar como tendo validade convergente atendendo à sua fiabilidade compósita, não cumpre os requisitos da variância média extraída para três dos constructos pelo que nem se verificou a sua validade discriminante.

Podemos, assim, concluir que o nosso modelo teórico embora constituindo uma primeira aproximação explicativa para a componente relacional do processo ensino-aprendizagem, cuja importância se relevou nesta Tese, se apresenta já com uma solidez que consideramos como muito motivadora para futuros desenvolvimentos e estudos. Tem, pelo que se demonstrou, um caminho a percorrer, mas tem um caminho.

A necessidade de aprofundar a componente de medida do modelo e da escala da “Empatia” parece-nos uma das prioridades mais evidentes. De facto, acrescentar itens de medida para cada uma das variáveis latentes, ou constructos, será uma forma de aprofundar não só a teoria, na sua capacidade explicativa, mas também a eficácia da escala como instrumento de medida. Nesta fase podemos concluir que existe a possibilidade de melhorar as duas condições necessárias para a unidimensionalidade das medidas, a sua consistência interna e externa, e isso só pode ser alcançado com a descoberta de novos itens mas mantendo a atual componente estrutural com os constructos de 1ª e 2ª ordem do nosso modelo.

Tabela 109 - Cálculo da fiabilidade compósita, da VEM e da validade discriminante da escala “Empatia”

Modelo de 1ª ordem para a Empatia (modelo validado)

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	FC	VEM
Q28_1 <--> F1	0,662	0,44	0,417
Q15_1 <--> F1	0,580	0,34	0,417
Q14_1 <--> F1	0,597	0,36	0,417
Q1_1 <--> F1	0,379	0,14	
Q34_1 <--> F2	0,717	0,51	
Q33_1 <--> F2	0,784	0,61	
Q32_1 <--> F2	0,701	0,49	0,535
Q13_1 <--> F2	0,591	0,35	
Q11_1 <--> F2	0,373	0,14	
Q41_1 <--> F3	0,619	0,38	
Q36_1 <--> F3	0,690	0,48	0,602
Q35_1 <--> F3	0,776	0,60	
Q16_1 <--> F3	0,661	0,44	
Q25_1 <--> F4	0,705	0,50	
Q24_1 <--> F4	0,614	0,38	
Q23_1 <--> F4	0,707	0,50	0,872 0,577
Q22_1 <--> F4	0,711	0,51	
Q7_1 <--> F4	0,613	0,38	
Q21_1 <--> F5	0,676	0,46	
Q20_1 <--> F5	0,615	0,38	0,802 0,506
Q9_1 <--> F5	0,685	0,47	
Q6_1 <--> F5	0,503	0,25	
Q45_1 <--> F6	0,637	0,41	
Q30_1 <--> F6	0,369	0,14	0,740 0,426
Q18_1 <--> F6	0,637	0,43	
Q3_1 <--> F6	0,577	0,33	

Modelo de 1ª ordem para a Empatia (escala otimizada)

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	FC	VEM
Q28_1 <--> F1	0,612	0,37	
Q38_1 <--> F1	0,672	0,45	0,858 0,603
Q29_1 <--> F1	0,763	0,58	
Q40_1 <--> F1	0,703	0,49	
Q34_1 <--> F2	0,727	0,53	
Q33_1 <--> F2	0,778	0,61	
Q32_1 <--> F2	0,694	0,48	0,845 0,534
Q13_1 <--> F2	0,597	0,36	
Q11_1 <--> F2	0,365	0,13	
Q41_1 <--> F3	0,65	0,42	
Q36_1 <--> F3	0,698	0,49	0,859 0,605
Q35_1 <--> F3	0,748	0,56	
Q16_1 <--> F3	0,659	0,43	
Q25_1 <--> F4	0,7	0,49	
Q24_1 <--> F4	0,613	0,38	
Q23_1 <--> F4	0,709	0,50	0,872 0,578
Q22_1 <--> F4	0,715	0,51	
Q7_1 <--> F4	0,613	0,38	
Q21_1 <--> F5	0,682	0,47	
Q20_1 <--> F5	0,599	0,36	0,804 0,510
Q9_1 <--> F5	0,69	0,48	
Q6_1 <--> F5	0,52	0,27	
Q45_1 <--> F6	0,626	0,39	
Q39_1 <--> F6	0,7	0,49	0,807 0,513
Q18_1 <--> F6	0,629	0,40	
Q3_1 <--> F6	0,548	0,30	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	γ2	VEMi	VEMj
F1 <--> F2	0,838	0,702	0,603	0,534
F2 <--> F3	0,791	0,626	0,534	0,605
F3 <--> F4	0,620	0,384	0,605	0,578 ✓
F4 <--> F5	0,929	0,863	0,578	0,510
F6 <--> F5	0,862	0,743	0,513	0,510
F1 <--> F3	0,863	0,745	0,603	0,605
F1 <--> F4	0,694	0,482	0,603	0,578 ✓
F1 <--> F5	0,629	0,396	0,603	0,510 ✓
F6 <--> F1	0,784	0,615	0,513	0,603
F2 <--> F4	0,802	0,643	0,534	0,578 ✓
F2 <--> F5	0,606	0,367	0,534	0,510 ✓
F6 <--> F2	0,820	0,672	0,513	0,534
F3 <--> F5	0,540	0,292	0,605	0,510 ✓
F6 <--> F3	0,773	0,598	0,513	0,605
F6 <--> F4	0,953	0,908	0,513	0,578

Modelo de 1ª ordem para a Empatia (modelo validado)

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	FC	VEM
Q28_1 <--> F1	0,662	0,44	0,417
Q15_1 <--> F1	0,580	0,34	0,734 0,417
Q14_1 <--> F1	0,597	0,36	
Q1_1 <--> F1	0,379	0,14	
Q34_1 <--> F2	0,717	0,51	
Q33_1 <--> F2	0,784	0,61	
Q32_1 <--> F2	0,701	0,49	0,845 0,535
Q13_1 <--> F2	0,591	0,35	
Q11_1 <--> F2	0,373	0,14	
Q41_1 <--> F3	0,619	0,38	
Q36_1 <--> F3	0,690	0,48	0,857 0,602
Q35_1 <--> F3	0,776	0,60	
Q16_1 <--> F3	0,661	0,44	
Q25_1 <--> F4	0,705	0,50	
Q24_1 <--> F4	0,614	0,38	
Q23_1 <--> F4	0,707	0,50	0,872 0,577
Q22_1 <--> F4	0,711	0,51	
Q7_1 <--> F4	0,613	0,38	
Q21_1 <--> F5	0,676	0,46	
Q20_1 <--> F5	0,615	0,38	0,802 0,506
Q9_1 <--> F5	0,685	0,47	
Q6_1 <--> F5	0,503	0,25	
Q45_1 <--> F6	0,637	0,41	
Q30_1 <--> F6	0,369	0,14	0,740 0,426
Q18_1 <--> F6	0,637	0,43	
Q3_1 <--> F6	0,577	0,33	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	γ2	VEMi	VEMj
F1 <--> F2	0,838	0,702	0,417	0,535
F2 <--> F3	0,791	0,626	0,535	0,602
F3 <--> F4	0,620	0,384	0,602	0,577 ✓
F4 <--> F5	0,929	0,863	0,577	0,506
F6 <--> F5	0,862	0,743	0,426	0,506
F1 <--> F3	0,863	0,745	0,417	0,602
F1 <--> F4	0,694	0,482	0,417	0,577
F1 <--> F5	0,629	0,396	0,417	0,506 ✓
F6 <--> F1	0,784	0,615	0,426	0,417
F2 <--> F4	0,802	0,643	0,535	0,577
F2 <--> F5	0,606	0,367	0,535	0,506 ✓
F6 <--> F2	0,820	0,672	0,426	0,535
F3 <--> F5	0,540	0,292	0,602	0,506 ✓
F6 <--> F3	0,773	0,598	0,426	0,602
F6 <--> F4	0,953	0,908	0,426	0,577

Tabela 110 - Índices de modificação (M.I.) para o modelo Empatia

Covariances: (Group number 1 - Default model)

		M.I.	Par Change
e3 <--> F5		21,372	0,025
e3 <--> e2		17,112	0,058
e31 <--> F1		14,007	0,049
e4 <--> e3		25,253	0,071
e5 <--> e2		24,644	0,071
e5 <--> e3		16,607	0,052
e6 <--> e31		13,731	-0,063
e20 <--> e39		16,657	-0,05
e21 <--> e6		30,271	0,046
e37 <--> F5		17,551	-0,025
e37 <--> e3		11,881	-0,049
e7 <--> e3		11,199	0,04
e22 <--> e21		12,556	0,029
e27 <--> e26		14,784	0,042
e43 <--> e8		14,849	-0,048
e43 <--> e37		13,026	0,045
e19 <--> e18		13,076	0,044
e44 <--> e35		11,165	-0,047
e44 <--> e41		16,278	0,069
e10 <--> F1		13,954	0,04
e10 <--> e20		11,953	0,06
e11 <--> e10		33,619	0,177
e13 <--> F1		13,069	0,029
e13 <--> e16		11,227	-0,04
e13 <--> e11		11,936	0,08
e17 <--> e18		17,484	0,059
e32 <--> e10		11,819	-0,055
e33 <--> e32		11,501	0,034
e34 <--> e33		21,609	0,048
e42 <--> F5		15,043	-0,025
e42 <--> e6		15,29	-0,047
e42 <--> e9		19,441	-0,056
e42 <--> e37		11,893	0,058
e42 <--> e43		21,865	0,06
e42 <--> e19		11,457	-0,047
e42 <--> e41		18,951	0,074
e42 <--> e44		44,845	0,119
e42 <--> e33		12,604	-0,045
e1 <--> e2		20,057	0,085
e12 <--> F2		32,184	0,044
e12 <--> F1		12,917	-0,03
e12 <--> e20		12,382	0,047
e12 <--> e11		19,084	0,104
e12 <--> e13		15,66	0,054
e14 <--> F1		21,636	0,038
e14 <--> F6		15,293	-0,025
e14 <--> e34		15,949	-0,052
e14 <--> e1		20,354	0,081
e15 <--> F1		20,946	0,038
e15 <--> e14		223,434	0,218
e29 <--> F3		13,092	0,032
e29 <--> e43		16,551	0,041
e38 <--> e31		15,704	0,1
e38 <--> e44		11,72	0,062
e38 <--> e42		11,966	0,062
e40 <--> F5		13,26	-0,021
e40 <--> e39		11,011	0,043
e40 <--> e43		15,847	0,047
e40 <--> e41		24,312	0,077
e40 <--> e42		28,137	0,085

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		M.I.	Par Change
Q37_1 <--- F3		49,002	0,399
Q37_1 <--- F2		37,404	0,411
Q37_1 <--- F1		47,157	0,451
Q37_1 <--- F6		13,277	0,307
Q43_1 <--- F3		11,641	0,149
Q43_1 <--- F1		11,772	0,173
Q19_1 <--- F5		13,959	0,341
Q42_1 <--- F5		12,481	-0,404
Q12_1 <--- F5		11,957	0,355
Q12_1 <--- F4		11,848	0,266
Q28_1 <--- F5		15,401	0,372

Capítulo 8 - As entrevistas e os seus dados

8

Resumo: apresentamos neste capítulo o resultado da análise de conteúdo dos dados obtidos em 8 entrevistas com 4 professoras e 4 professores do secundário em diferentes fases da carreira docente. Nesta fase queríamos investigar: 1) qual a importância reconhecida pelos professores à componente relacional do seu trabalho; 2) se as subdimensões e os itens do questionário QCPPAS seriam aceitáveis para os professores como um referencial auto-avaliativo e 3) indagar sobre a sua abertura para a mudança. Os resultados, em geral e independentemente do género ou do nível de experiência profissional dos entrevistados, permitem-nos concluir: 1) que a “empatia” é uma componente muito importante no processo ensino-aprendizagem pelo seu papel facilitador das aprendizagens e que essa importância justificaria a sua integração nos programas de formação inicial; 2) que os comportamentos descritos pelos itens são, na generalidade, aceites como importantes pelos entrevistados, sendo as dificuldades de desempenho, por limitação ou inibição, atribuíveis a circunstâncias situacionais ou geracionais; 3) que os professores mostram disponibilidade para a aprendizagem e uma valência positiva na atitude face à mudança na componente “empatia”; 4), que o referencial comportamental constituído pela escala é útil e aplicável no âmbito da autoavaliação e 5) que é confirmada e reforçada a validade facial da escala “empatia”.

Palavras chave: entrevistas; análise de dados; conclusões

Resumen: en este capítulo presentamos el resultado del análisis de contenido de los datos obtenidos en 8 entrevistas con 4 profesoras e 4 profesores de secundaria en diferentes fases de la carrera docente. En esta fase se trataba de investigar: 1) cual la importancia reconocida por los profesores a la componente relacional de su trabajo; 2) si las subdimensiones y los ítems del cuestionario QCPPAS serían aceptables para los profesores como un referencial auto-evaluativo y 3) indagar de su apertura al cambio. Los resultados, en general y independentemente del género o del nivel de experiencia profesional de los entrevistados, nos permiten concluir: 1) que la “empatía” es una componente muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje por su papel facilitador de los aprendizajes y que esa importancia justificaría su integración en los programas de formación inicial; 2) que los comportamientos descritos por los ítems son, in su generalidad, aceptados como importantes por los entrevistados, siendo las dificultades de desempeño, por limitación o inhibición, atribuibles a circunstancias situacionales o generacionales; 3) que los profesores muestran disponibilidad por el aprendizaje e una valencia positiva en la actitud frente el cambio en la componente “empatía”; 4) que el referencial comportamental constituido por la escala es útil y aplicable en el ámbito de la autoevaluación y 5), que es confirmada la validez facial de la escala “empatía”.

Palabras clave: entrevistas; análisis de datos; conclusiones

Abstract: in this chapter are reported and analyzed data gathered from 8 interviews with male (4) and female (4) teachers in different career stages. In this phase, we want to investigate: 1) the importance recognized by teachers to the relational component of their work; 2) if the items, and their underlying constructs, of QCPPAS questionnaire would be acceptable as a self-evaluation reference list, and 3) to explore their openness to the change in the relationship aspects of the teaching-learning process.

General results and findings, disregarding gender or professional experience level of participants, allow us to conclude: 1) that “empathy” is a very important component of teaching and learning process given its facilitating role on learning justifying its integration on teacher education programs; 2) that described behaviours in items are acceptable as important by respondents, being the performance difficulties, by limitation or inhibition, assigned to situational or generational circumstances; 3) that teachers show availability for learning and a positive attitudinal valence for change in “empathy” component; 4) that the behavioral framework of the scale is useful and applicable in the scope of self-assessment and 5), that facial validity of the “empathy” scale is confirmed.

Keywords: interviews; data analysis; conclusions

1. Introdução

Na primeira fase da investigação e partindo da ótica dos alunos, foi desenhado e validado um questionário, o Questionário ao Comportamento dos Professores, Preferidos Pelos Alunos do Secundário (QCPPAS) que nos permitisse medir a importância reconhecida a um conjunto de 45 comportamentos considerados como preferidos pelos alunos e alunas do secundário. Os resultados da análise estatística do QCPPAS não só comprovou a importância, para os alunos, desses comportamentos dos professores, como nos permitiu a validação, através da análise fatorial confirmatória, dum modelo teórico para a componente relacional, ou empatia, em que as subdimensões, constructos ou variáveis latentes do modelo, podem ser explicadas e medidas por 26 dos 45 itens ou comportamentos iniciais, como concluímos no capítulo anterior.

Trata-se agora, depois de termos abordado as duas primeiras questões formuladas para a investigação, procurar resposta para a terceira e última:

Serão os comportamentos preferidos pelos alunos e alunas aceites pelos professores e professoras, como objetos da sua autoavaliação?

As conclusões permitidas pelo resultado do (QCPPAS), apontam para a relevância da componente relacional, ou empatia, no desempenho dos professores. Mas, tratando-se da perspetiva do “cliente” e da desejabilidade e da satisfatoriedade, levanta-se o problema da sua aceitação pelo executor, seja, pelos professores e do equivalente reconhecimento, da parte destes, da relevância dessa mesma componente relacional. Tanto mais quanto sabemos que: 1) por um lado, o modelo de ensino tradicional, centrado no professor e na transmissão de conhecimento, ainda continua a ser relevante na prática profissional; 2) por outro, estes aspetos relacionais do processo ensino-aprendizagem não são, por regra, nem objeto de aprofundamento ou desenvolvimento na formação inicial, nem na formação contínua, não integrando, senão ocasionalmente, as normas profissionais nem explícita nem implicitamente e, ainda; 3) que a motivação para a mudança supõe o alinhamento dos objectivos dos agentes com os objetivos que lhes são fixados externamente.

Os 45 itens do QCPPAS descrevem comportamentos simples e facilmente identificáveis no desempenho diário dos professores do secundário. Os itens agrupam-se em 6 sub-dimensões que se consideram como variáveis latentes e que são: a *simpatia*, a *amizade*, o *humor*, a *motivação/apoio*, o *carácter/personalidade* e a *vocação*. As variáveis *simpatia*, *amizade* e *humor*

constituem uma dimensão de segunda ordem a que chamámos *influência*; as variáveis *motivação/apoio*, *carácter/personalidade* e *vocação*, outra dimensão de segunda ordem a que chamámos *influência*. Com este conjunto de variáveis verificámos a confirmação duma estrutura fatorial que nos permite validar a hipótese do nosso modelo teórico para a dimensão *empatia* e que constitui o núcleo teórico substancial e contributivo desta tese.

A elaboração do questionário foi feita de acordo com a metodologia descrita no Capítulo 5 e, por isso, consideramos que os modos de *análise da clareza e da concisão* e da *análise interjuizes*, aplicados, nos salvaguardam de podermos estar a lidar com conceitos abertos a diferentes concepções, sobretudo de discrepância entre a definição considerada pelo investigador e a percebida pelos entrevistados. E se isso se torna irrelevante para o caso dos itens, já que se tratam de descrições de comportamentos simples e correntes, poderia suscitar-se alguma dúvida para o caso das sub-dimensões; todavia o valor de **0,754** para o *k* de Fleiss, obtido para a análise *interjuizes*, significa, de acordo com a literatura, um grau de concordância substancial e, tendo sido os juízes professores do secundário, podemos considerar como salvaguardada a hipótese de discrepância entre os sentidos conferidos pelo investigador e pelos entrevistados. No entanto, tivemos o cuidado de iniciar a entrevista com a elucidação dos entrevistados sobre: a) a natureza e os objectivos da investigação; b) a lista dos itens agrupados de acordo com as sub-dimensões. Em nenhum dos 8 casos houve pedido de esclarecimento, tendo os entrevistados manifestado o seu esclarecimento sobre o pretendido.

Com este conjunto de 8 entrevistas pretendia-se resposta para as seguintes questões de investigação:

- Que importância é atribuída, pelos professores, à dimensão empatia?
- Que importância é atribuída os professores, a cada uma das sub-dimensões da escala?
- Identificam os professores, nos comportamentos descritos, dificuldades de desempenho?
- Pode o modelo da “Empatia” ter interesse para os professores como referencial auto-avaliativo?
- Pode o conhecimento fornecido pelo resultado do QCPPAS ter interesse, para os professores, como material formativo?

Com as respostas a estas questões pretendíamos dar um novo passo na validação prática do nosso modelo teórico e na validação dum instrumento de utilidade para a atividade reflexiva, auto-avaliativa e autorreguladora na prática profissional; neste caso, aprofundando ou consolidando a validação facial do QCPPAS e a utilidade do modelo como instrumento de medição e regulação da ação profissional.

A pretensão de utilidade tem por base o reconhecimento de que qualquer referencial só é significativo como guia de ação e reflexão, se for reconhecida a sua validade e eficácia pelos seus utilizadores. Nessa ótica podemos afirmar que esse reconhecimento implica que, não só ele é favoravelmente considerado, como é passível duma internalização e subjetivação normativa e, ainda, que se consideram como exequíveis pelos utilizadores os comportamentos integrantes desse referencial; referimo-nos aqui aos três componentes enunciados por (Ajzen, 1991) na sua teoria do comportamento planeado: da atitude face ao comportamento, da norma subjetiva e do controlo comportamental percebido.

2. Preparação e realização das entrevistas

2.1 Revisão da literatura sobre o instrumento a aplicar

A existência duma vasta literatura sobre os instrumentos de investigação qualitativa e sua aplicação apresentam, para o investigador principiante, uma dificuldade inicial que se desfaz perante a constatação da circularidade referencial que a maioria dos textos evidencia.

O método das entrevistas, nas suas variantes técnicas e metodológicas, é muitas vezes reconduzido aos trabalhos seminais dos primeiros anos da investigação qualitativa nas ciências sociais, onde se destaca o papel teórico de Robert Merton e Patricia Kendall e cuja importância é salientada por Flick (2005). A longevidade destas teorias talvez se deva ao facto de muito rapidamente se terem consolidado como técnicas fiáveis e válidas e de se terem constituído como marcos incontornáveis, ainda hoje.

De acordo com a definição de Merton & Kendall (1946, p. 541) a entrevista focalizada é utilizada para determinar as respostas de pessoas expostas a situações previamente analisadas pelo investigador e integra o conjunto das técnicas agrupadas nas entrevistas semiestruturadas.

Para os Autores esta técnica tem como características de aplicabilidade:

- O facto de os entrevistados estarem envolvidos numa situação particular concreta;
- Os elementos hipoteticamente significativos, os padrões e a estrutura da situação ter sido previamente analisada pelo investigador;
- Com base nessa análise o investigador ter delineado um guião de entrevista, estabelecendo as principais áreas de inquérito e as hipóteses que justificam a pertinência dos dados a serem obtidos na entrevista;
- A entrevista ser focada nas experiências subjetivas das pessoas expostas à situação pré-analisada cujas respostas permitem ao investigador:

-
- Testar a validade das hipóteses derivadas da teoria;
 - Descobrir respostas não antecipadas que podem dar origem a novas hipóteses.

De acordo com este enquadramento teórico consideramos que o instrumento adequado a aplicar, nesta fase, é uma entrevista semiestruturada do tipo entrevista focada a que podemos aplicar os critérios desenvolvidos por Merton & Kendall (1946, p. 545) e comentados e sintetizados por Flick (2005, pp. 78,79), que são:

- O critério da *não diretividade*: a orientação e direção pelo entrevistador devem ser mínimas; “começa-se pelas perguntas abertas, aumentando o grau de estruturação, a pouco e pouco...para evitar que o quadro de referência do entrevistador se imponha às opiniões do entrevistado.” (Flick, 2005, p. 78); o guião da entrevista deve ser utilizado com flexibilidade explorando todas as implicações das respostas obtidas;
- O critério da *especificidade*: “significa que a entrevista deve fazer ressaltar os elementos específicos que determinam o impacto ou o significado de um acontecimento para o entrevistado, evitando assim que a entrevista deslize para o nível das afirmações gerais” (Flick, 2005, p. 78); como procedimento facilitador deste processo, os Autores propõem o que pode conduzir os sujeitos a adotarem um quadro (*set*) mental particular que designam por *introspeção retrospectiva* e que deve constituir um estado de espírito (*mood*) a manter ao longo de toda a entrevista em que se procura o entrevistado a recordar situações específicas através de estímulos induzidos:

“In general, specifying questions should be explicit enough to aid the subject in relating his responses to determinate aspects of the stimulus situation and yet general enough to avoid having the interviewer structure it. This twofold requirement is best met by unstructured questions, which contain explicit references to the stimulus material.” (Merton & Kendall, 1946, p. 552)

Também Quivy & Campenhoudt (2008, pp. 76-77) apontam um conjunto de regras práticas de que tomámos devida nota: 1) o entrevistador de evitar implicar-se no conteúdo da entrevista; 2) o ambiente e o contexto da entrevista devem ser adequados para que o entrevistado se envolva sem constrangimentos durante o tempo, previamente acordado, da entrevista.

Mas, de acordo com Platt (1981), a situação de entrevista que envolve pares levanta questões práticas e éticas que se devem salvaguardar. Este artigo, a única referência bibliográfica que encontrámos sobre o tema, faz um levantamento exaustivo das situações que neste caso se desenvolvem e que a Autora sistematizou a partir da sua própria experiência como investigadora.

“A norm is violated if one manipulates or dominates an equal, claiming the right to define the situation for him. Thus, it seems offensive not to give some honest and reasonably full account of the rationale and purpose of one's study to such respondents, and the account cannot be one which is intellectually condescending.” (Platt, 1981, p. 80)

Embora conclua que a igualdade de estatuto acarreta problemas práticos à relação entrevistador – entrevistado, Platt não põe em causa a aplicabilidade do método e o seu artigo concentra-se, sobretudo, na enunciação dos vários problemas que se colocam nesta situação em que se partilham a condição social, a igualdade de papéis, o conhecimento de fundo e os entendimentos subculturais e a pertença, enquanto membros dos mesmos grupos ou comunidades. Problemas que podem tornar-se mais visíveis se existirem situações de hierarquia implícita ou explícita.

As notas, da Autora, foram muito importantes para a compreensão da atitude mais correta a adotar da nossa parte; a reflexão, sobre as questões postas no artigo, levou-nos às seguintes considerações de ordem prática:

Para a seleção do grupo de entrevistados:

- Selecionar para o grupo de respondentes pessoas com as quais não tenhamos uma grande proximidade pessoal e profissional, ou seja, pessoas com quem já tenhamos trocado pontos de vista sobre as questões em investigação;
- Excluir, à partida, a possibilidade de incluir professores do nosso próprio grupo disciplinar.

Na preparação da entrevista:

- Salientar a nossa posição, específica e circunstancial, de investigador que apenas procura compreender uma realidade a partir de diferentes experiências e pontos de vista pessoais; ou seja, pedir aos respondentes que considerem o entrevistador como alguém que parte sem qualquer espécie de opinião sobre as questões da entrevista e que, portanto, o seu ponto de partida é um estado de dúvida;
- Explicar exaustivamente, estimulando a manifestação de todas as dúvidas, os objectivos da investigação;
- Garantir a natureza confidencial das respostas obtidas bem como a identidade dos respondentes;
- Dar aos respondentes a possibilidade de escolha do seu próprio pseudónimo bem como a garantia de acesso ao material transcrito para revisão e confirmação;
- Dar aos respondentes a possibilidade de escolha do local e hora para a realização da entrevista;
- Informar os respondentes sobre a duração máxima de uma hora e meia para a entrevista;

No desenho do guião da entrevista:

- Enunciar as perguntas, tanto as mais abertas como as mais estruturadas, preferindo o pedido de opinião ao pedido do relato sobre a experiência pessoal, esperando que esta se projete na resposta ou que possa ir emergindo com o seu desenvolvimento;
- Nas perguntas mais estruturadas, as que se referem aos itens do QCPPAS, centrar mais nas dúvidas e dificuldades do que no desempenho do comportamento descrito por parte dos entrevistados.

Com esta revisão da literatura considerámos que as nossas entrevistas poderiam realizar-se com um enquadramento adequado para os objectivos da investigação.

2.2 Definição do grupo e preparação da entrevista

A primeira questão levantada para a realização das entrevistas foi a da amostra mais conveniente para os objectivos do estudo.

Invocando as conclusões que extraímos da revisão da literatura relativa ao *ciclo de carreira dos professores* no Capítulo 4:

“a nossa investigação empírica deve ter em atenção:

- esta diferenciação cíclica;
- o papel das componentes ambientais no condicionamento comportamental;
- o facto de as fases do meio da carreira serem mais fluidas e multifacetadas do que as fases iniciais e final.”;

Bem como invocando as conclusões relativas à teoria da entrevista, procurámos constituir um grupo de 16 entrevistados, 8 professoras e 8 professores, que pertencessem às principais fases do modelo de Huberman, com exceção dos períodos de entrada e final ou de *saída*, por considerarmos serem estes períodos de menor interesse para a aplicação do nosso objeto de estudo enquanto referencial auto-avaliativo. Também confinámos o nosso ponto de partida experiencial como correspondendo a uma experiência profissional mínima de 3 anos, já que as questões de investigação nos parecem exigir uma capacidade reflexiva que suponha alguma experiência acumulada para além do período de formação inicial.

Assim, procurámos que o nosso painel de entrevistados fosse representativo das seguintes fases da carreira profissional:

- Fase de estabilização e consolidação (4-6 anos);
- Fase de diversificação/questionamento (7-25 anos);
- Fase da serenidade/ conservantismo (25-35 anos).

Os participantes deveriam, ainda, ser representativos das diferentes áreas disciplinares do secundário, com exceção dos que pertencessem ao nosso próprio grupo, e terem uma experiência profissional repartida por diferentes centros educativos.

Tendo em atenção a revisão da literatura sobre a teoria da entrevista, abordámos informalmente alguns professores e professoras para avaliar a sua disponibilidade para a participação no estudo, cujos objectivos explicámos com detalhe, bem como para aferir do teor do texto mais conveniente para a formulação dos convites à participação. Rapidamente, fomos surpreendidos por um facto com o qual não contávamos: os professores manifestaram alguma relutância em falar sobre a sua prática profissional sobretudo quando o tema se centrava nas relações com os alunos. Alguns mostravam-se indisponíveis; outros, manifestando o seu pouco à vontade para abordar o tema, por não se sentirem preparados ou por considerarem que era um tema muito sensível e subjetivo.

Esta contrariedade levou-nos a considerar que iríamos ter uma grande dificuldade em reunir o conjunto inicialmente previsto de 16 professores pelo que confinámos a nossa amostra mínima e conveniente a 4 professoras e 4 professores. Pelo mesmo motivo desistimos da opção de formalizar por carta o convite à participação que considerámos dever ser feita através da abordagem pessoal onde uma exaustiva descrição dos objectivos da investigação e da sua eventual importância para a melhoria do desempenho individual, pudesse funcionar como argumento convincente e mobilizador.

Com essa estratégia foram abordados 27 professores, 12 professoras e 15 professores, que estavam dentro dos critérios de distribuição ao longo das fases da carreira considerados para o estudo. Conseguimos reunir o grupo mínimo pretendido, com a composição de acordo com a

Tabela 111.

Tabela 111 Constituição da amostra

	Pseudónimo	Tempo Serviço	Área Disciplinar
Mulheres	C	3	Matemática
	ELS	11	Línguas Estrangeiras
	LUI	20	Artes Visuais
	MAR	25	Ciências Naturais
Homens	MIG	8	Informática
	RIC	20	Educação Física
	CM	20	Física e Química
	CAB	30	Línguas Estrangeiras

Poderíamos caracterizar esta amostra como representativa das seguintes fases da carreira:

- a) Uma fase correspondente ao período de entrada com experiência profissional até 10 anos;
- b) Uma fase de desenvolvimento e crescimento até aos 20 anos;
- c) Uma fase de amadurecimento entre os 20 e os 30 anos;
- d) E uma fase sénior com uma carreira igual ou superior aos 30 anos.

Definido o grupo foram agendadas as entrevistas para os dias e horas considerados mais convenientes por cada um dos participantes, bem como o local. Todos optaram pela realização da entrevista na própria escola, em sala de aula que estivesse livre na zona de menor circulação de pessoas, para que se reduzisse o incómodo do barulho exterior.

Todos concordaram em que as entrevistas fossem gravadas em registo áudio tendo-se acordado que os entrevistados teriam acesso a esse registo para sua revisão, com hipótese de alteração das suas declarações se o entendessem.

2.3 O guião e a realização da entrevista

2.3.1 O guião da entrevista e seu desenvolvimento

O guião foi desenvolvido tendo em conta as questões de investigação que se queriam esclarecer e as regras práticas que definimos a partir da revisão da literatura. Nesse sentido, a técnica de questionamento foi sempre dum início com pergunta aberta e desenvolvimento das questões de forma, progressivamente, mais estruturada.

As perguntas foram sempre no sentido duma recolha de opinião, para que os entrevistados se pudessem sentir mais à vontade, evitando que se sentissem avaliados. A formulação base foi sempre: “em tua opinião...?”; “o que te parece...?”, e formulações equivalentes.

Exemplificando, para cada uma das questões de investigação:

- Que importância atribuem, os professores, à dimensão empatia?
 - “em tua opinião, que importância pode ter esta componente relacional, ou empatia, no processo de ensino aprendizagem?”, ou;
 - “achas que esta dimensão “empatia”, constitui uma dimensão importante no desempenho do profissional?”

Se a importância da “empatia” fosse reconhecida deveríamos procurar esclarecer se o respondente teria uma noção de peso relativo entre as dimensões “empatia” e “tecnologia”:

- “Comparando com a componente a que chamo de “tecnologia”, que peso lhe atribuirias?”

E prosseguimos com as restantes questões:

- Que importância atribuem, os professores, a cada uma das sub-dimensões da escala?
- Identificam os professores, nos comportamentos descritos, dificuldades de desempenho?

Relativamente às últimas, as duas questões foram abordadas em sequência; note-se que aos entrevistados foi dado conhecimento prévio dos 45 itens e da sua distribuição pelas sub-dimensões da escala com uma dupla função: 1) através dos itens respetivos poderem deduzir o conceito do investigador para cada subdimensão do modelo; 2) poderem referir-se aos itens em concreto, identificando os comportamentos que, em seu entender, pudessem apresentar maior dificuldade de desempenho, uma vez que preferimos esta modalidade ao comentário item a item, já que nos pareceu que não só o método seria fastidioso como poderia pôr em causa o tempo previsto para a realização da entrevista. A pergunta foi formulada dos seguintes modos:

- “Das sub-dimensões que considero e que se traduzem pelos itens que conheces...podemos começar pela simpatia...relembro os itens que a traduzem (breve descrição dos itens) ...gostava que me desses uma opinião global sobre a subdimensão...e depois sobre a dificuldade que os comportamentos descritos nos itens possam apresentar...”

A fase final da entrevista integrou o conjunto das perguntas que esclarecem os pontos restantes em causa de esclarecimento:

- Pode o QCPPAS ter interesse para os professores como referencial auto-avaliativo?
- “Achas, interessante que da investigação possa resultar um referencial auto-avaliativo neste domínio da empatia?” ou;
- “Achas que esta listagem de comportamentos....como referencial auto-avaliativo...tem algum interesse para um profissional?”
- “Pode o conhecimento fornecido pelo resultado do QCPPAS ter interesse, para os professores, como material formativo? “
- “... e achas que era importante que este conhecimento estivesse incluído na formação inicial...e contínua...dos professores?”

Durante as entrevistas, dado o seu carácter semiestruturado, foram desenvolvidas muitas questões sugeridas pelas declarações dos respondentes e que contribuíram para a emergência de novas dimensões do problema, tal como se apresentará na secção relativa à análise de conteúdo. Esta é uma das vantagens da metodologia e que foi, significativamente, enriquecedora da investigação.

2.3.2 A realização da entrevista

No dia e hora considerados mais convenientes para cada um dos entrevistados realizaram-se as entrevistas em salas escolhidas pelos próprios. Apesar da escola possuir salas confortáveis e relativamente sossegadas, todos os entrevistados optaram por salas de aula normais, àquelas horas livres. Encontrámo-nos sempre com os entrevistados uns minutos antes, na sala dos professores, para possibilitar um momento de descontração em preparação da entrevista; nessa altura fornecemos a lista dos itens agregados por subdimensão, tendo optado por esta metodologia já que achámos mais adequado que os entrevistados não tivessem tempo para preparar respostas com antecedência, o que poderia levar a que surgissem, como referem Hill & Hill (2008, p. 127), respostas “socialmente aceitáveis”; pelo mesmo motivo, não divulgámos os resultados da aplicação do QCPPAS aos alunos.

Para que pudessem estar o mais à vontade possível, deixámos que os entrevistados escolhessem o lugar onde se queriam sentar; todos escolheram sítios perto das janelas e junto à secretária dos professores que funcionou como mesa de trabalho; demos o tempo julgado necessário, pelos entrevistados, para se familiarizarem com a lista dos itens e durante esse tempo preparámos o nosso material de entrevista; como nenhum entrevistado recusou a gravação áudio utilizámos o nosso equipamento, um gravador digital “Olympus” VN-8700PC, de pequenas dimensões e facilmente operável sem interferir com o campo de visão dos interlocutores; preparámos as perguntas para que não nos tivéssemos que socorrer do guião, já que queríamos dar, à entrevista, um ambiente de conversa tão informal quanto possível, atendendo às dificuldades detetadas na literatura em Platt (1981).

Todas as entrevistas decorreram com normalidade, dentro do tempo previsto, ou previamente combinado, e tendo-se recolhido dados que cumpriram os objectivos da investigação e que permitiram, ainda, o afloramento de aspetos anteriormente não equacionados na nossa teoria.

Foi perguntado a todos os entrevistados se queriam ter acesso ao registo áudio e às transcrições finais para que pudessem introduzir alterações ou cortes de passagens que não quisessem ver consideradas, mas ninguém mostrou interesse nessa revisão, considerando que o que haviam declarado estava de acordo com o seu pensamento sobre as questões postas e que confiavam na

transcrição do investigador. Todos concordaram em ficarem disponíveis para a prestação de informações complementares que pudessem ter interesse para o investigador.

Para que fosse garantida a confidencialidade do seu testemunho também convidámos os entrevistados a sugerir um pseudónimo tendo, em todos os casos, sido manifestada a intenção de que essa escolha ficaria à responsabilidade do entrevistador.

2.3.3 Análise dos dados recolhidos

Realizadas as entrevistas e recolhidos todos os depoimentos por gravação áudio, a fase seguinte consistiu na respetiva transcrição para texto em formato Word.

Tendo as gravações sido obtidas por equipamento digital com obtenção de ficheiros “MP3”, foram posteriormente gravadas com recurso ao *software* livre “Audacity 1.2.6”, que permite, entre outras funcionalidades, a indexação dos tempos de entrevista e, por isso, torna muito mais cómodo o trabalho de transcrição.

Sendo um trabalho moroso e que exige cuidado quando se decide uma transcrição *verbatim*, tomámos a opção de omitir na transcrição, por economia de meios, todas as passagens que considerámos sem interesse para a investigação: histórias e comentários laterais às questões postas; introduções e explicações mais longas da nossa parte, sobretudo no esclarecimento de dúvidas postas relativamente aos itens ou às sub-dimensões; desenvolvimento de conversação que apenas tinha por finalidade a descontração dos entrevistados, etc.

A análise de dados, em concreto, consistiu na interpretação dos discursos obtidos, na tentativa de captura da realidade analisada tendo em vista a abstração teórica.

A estratégia definida por Miles & Huberman (1994) é uma referência muito presente na literatura sobre a questão. É apresentada como um modelo interativo, Figura 44, entre quatro componentes; 1) a recolha dos dados; 2) a redução dos dados; 3) a disposição dos dados e 4) as conclusões

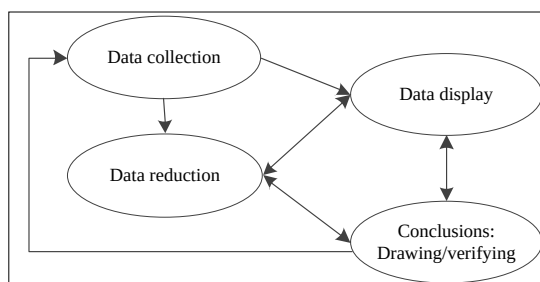


Figura 44- Modelo interativo da análise de dados (Miles & Huberman, 1994, p. 12)

Na descrição destas componentes, pela clareza da síntese, recorreremos ao texto de Gil Flores, García Jiménez, & Rodríguez Gómez (1994):

1 - O processo de análise deve ser iniciado com a *leitura* dos discursos integrais para que se obtenha uma impressão do conjunto. Esta atividade de leitura é fundamental para o processo de análise como enfatiza Dey:

“We cannot analyse our data unless we read it. How well we read it may determine how we well analyse it. Reading in qualitative data analysis is not passive. We read to comprehend, but intelligibility is not our only nor even our main goal. The aim of reading through our data is to prepare the ground for analysis.” (Dey, p. 87);

2 - A *redução dos dados* (*data reduction*) concretiza-se nos processos, que podem ser simultâneos, de segmentação e categorização/ codificação, identificando os fragmentos de texto correspondentes aos temas que os identificam e interpretam. No nosso caso, correspondendo às categorias previamente definidas pela teoria já produzida;

3 - A *disposição dos dados* (*data display*), consiste em ordenar a informação recolhida dispondo os fragmentos identificados com o mesmo código, permitindo a revisão e a descrição do respetivo conteúdo;

4 - Finalmente, a *extração de conclusões* e a *verificação* (*conclusions: drawing/verifying*), conceptualizando e interpretando a realidade expressa pelos dados e desenvolvendo argumentos e realizar comprovações que permitam defender que os resultados obtidos estão certos.

Para a análise de conteúdo recorreremos ao *software* NVivo, versão 2.0.163, da QSR International Pty. Ltd, que considerámos ser o adequado, conter as funcionalidades necessárias ao nosso estudo e ser um programa a que tínhamos acesso e com o qual nos familiarizámos ao longo do nosso programa de doutoramento. Os ficheiros áudio, as transcrições integrais bem como os relatórios de *output* produzidos pelo *software*, estão integrados no Anexo III.

2.3.4 A codificação

À partida contávamos com o conjunto de códigos (que o programa identifica como *nodes*) provindos da nossa teoria, como constructos, e que estavam já presentes nas perguntas da própria entrevista; nesse sentido o trabalho de codificação apresentou-se como uma tarefa relativamente simples e constituída pela identificação em, cada entrevista, das passagens referentes a cada um dos códigos para posterior análise comparativa entre todos os casos; este

tipo de análise estruturante, como refere Flick (2005, p. 195) , não apresentou quaisquer dificuldades.

Assim, a codificação prévia incluiu os códigos que se descrevem na Tabela 112 integrando um total de 53 códigos, ou *nodes*, sendo 8 de carácter aberto e geral e 45, mais específicos e estruturados, os relativos aos itens do QCPPAS.

No entanto, durante as sucessivas releituras das transcrições, foram emergindo aspetos novos não abrangidos pelos códigos prévios e que tivemos que submeter a codificação aberta com a criação de novos códigos cujas descrições incluímos na Tabela 113.

Tabela 112 - Codificação teórica prévia à análise

Código	Descrição ou questão base		
Imp Emp	Importância da empatia ou componente relacional no processo ensino-aprendizagem		
Simpat	Comentário à subdimensão “simpatia” em geral e identificação de problematidade para os itens em particular	Q1	cumprimenta os alunos e alunas ao entrar na sala de
		Q12	é agradável quando se dirige a nós
		Q14	cumprimenta os alunos e alunas quando os vê na escola
		Q15	cumprimenta os alunos e alunas quando os reconhece na rua
		Q28	faz-nos sentir sempre à vontade
		Q29	é uma pessoa bem-disposta
		Q38	sempre que tem que chamar a atenção fá-lo com amabilidade
		Q40	tem sempre um sorriso
Amizad	Idem para a subdimensão “amizade”	Q10	é alguém com quem gostamos de estar
		Q11	é alguém a quem podemos confiar os nossos problemas
		Q13	é afetivo/a e compreensivo/a
		Q17	consegue sempre perceber os nossos problemas
		Q32	preocupa-se com os problemas dos alunos
		Q33	procura sempre entender o nosso ponto de vista
		Q34	quando é preciso é capaz de pensar como nós
		Q42	tem sempre uma palavra carinhosa
Humo	Idem para a subdimensão “humor”	Q16	consegue tornar as aulas divertidas
		Q19	aproveita o nosso próprio bom humor para tornar as aulas agradáveis
		Q35	recorre a explicações e exemplos divertidos
		Q36	sabe rir com as nossas graças quando são oportunas
		Q41	tem sempre uma frase engraçada para criar pequenas pausas
		Q44	utiliza uma graça para nos chamar a atenção
Motiva	Idem para a subdimensão “Motivação e Apoio”	Q7	é encorajador/a perante todas as dificuldades
		Q22	interessa-se pela nossa evolução e melhoria dos resultados
		Q23	faz tudo o que está ao seu alcance para que os alunos ultrapassem as suas dificuldades
		Q24	faz-nos sentir a importância da escola para o nosso futuro
		Q25	está sempre atento/a às nossas dificuldades
		Q26	está disponível, mesmo depois das aulas, para nos ajudar e apoiar
		Q27	incentiva-nos constantemente para as tarefas da aula

Código	Descrição ou questão base		
		Q43	transmite otimismo e confiança
Caráct	Idem para a subdimensão “Carácter/Personalidade”	Q4	é sempre sincero com os alunos
		Q5	é responsável e faz-nos sentir responsáveis
		Q6	é justo na sua avaliação
		Q8	é disciplinador, estabelece regras claras com os alunos para que
		Q9	é correto na forma como lida com os alunos
		Q20	é tolerante mas firme nas questões de disciplina
		Q21	é justo, trata todos os alunos de igual forma
		Q37	sabemos sempre com o que podemos contar

Código	Descrição ou questão base		
Voca	Idem para a subdimensão “Vocação”	Q2	faz-nos sentir que o seu trabalho é importante para nós
		Q3	fala das matérias com entusiasmo
		Q18	as nossas dificuldades nunca o desmotivam nem cansam
		Q30	nas aulas nunca há tempos mortos para ele/a, está sempre em ação
		Q31	nunca se queixa das condições de trabalho
		Q39	sente-se que gosta de trabalhar com qualquer tipo de aluno
		Q45	vê-se que é alguém que gosta do seu trabalho
Imp do Estudo	Que importância pode ter para os profissionais a existência dum referencial auto-avaliativo no domínio relacional ou “empatia”?		
Formação	Pode o conhecimento fornecido pelo resultado do QCPPAS ter interesse, para os professores, como material formativo?		

Tabela 113 - Codificação emergente da análise de conteúdo

Código	Descrição ou questão base
Empatia vs tecnologia	Qual o peso relativo das duas componentes do modelo; qual a mais importante?
Melhoria	Podem estes aspetos, estes comportamentos relativos à componente relacional ser melhorados?
Negat/dific	Aspetos negativos e dificuldades apresentadas pelos entrevistados, relativas ao desempenho profissional
Partilha	Como e com quem partilham os profissionais os seus problemas na componente relacional?
Forminicial	Foram as questões relacionais desenvolvidas ao longo da formação inicial?

3. Síntese quantitativa dos dados

A análise de conteúdo, com a identificação das passagens correspondentes à codificação definida quer como prévia quer como emergente, foi realizada depois de um estudo prévio com várias releituras das transcrições.

No total obtiveram-se 453 passagens codificadas, cuja distribuição por entrevista e por código apresentamos em tabelas seguintes.

3.1 Das entrevistas em geral

Analizando a distribuição das codificações pelos entrevistados, que variaram do mínimo de 30 passagens no caso da entrevista de (C), até ao máximo de 88 verificado com o caso de (MARG), podíamos ser levados a pensar que tinha havido uma grande diferença entre os casos extremos, em termos de interesse declarativo. Como essa não fora a impressão com que ficáramos do terreno – já que a nossa convicção era a de que embora alguns entrevistados verbalizassem com mais facilidade do que outros as suas ideias e que essa característica correspondia a uma maior capacidade para conversar - criámos uma fórmula que nos permitisse ter uma ideia da “produtividade” de cada entrevista, em função do material recolhido e do seu interesse informativo para a investigação: chamámo-lhe “índice de produtividade” ou “IP” e definimo-lo como o quociente entre as codificações (n), ocorridas no texto, e o número total de palavras (P) da transcrição:

$$IP = \frac{n}{P}$$

Comparando os casos, em função dos valores do “IP” obtidos, verificamos que a entrevista com o menor número de palavras (caso de (C) com 2331 palavras) tinha exatamente o mesmo valor de $IP = 0,013$ que o caso de transcrição mais extensa do conjunto das entrevistas (o caso de (MARG) com 6913 palavras).

A Tabela 114 dá-nos conta dessas diferenças e permite-nos verificar que este critério pode funcionar como moderador numa análise linear da relação entre um interesse numa entrevista e a extensão do seu conteúdo. Saliente-se o facto de o caso com maior IP (0,02) ter sido precisamente o de (RIC) a que corresponde a segunda menor transcrição com 2447 palavras.

Comparativamente, as entrevistas das professoras apresentaram um maior número de codificações do que as dos professores, sensivelmente mais 10%, mas também a esta diferença não atribuímos nenhum significado especial em termos de impacto sobre os objectivos da investigação.

É, no entanto, significativo que o maior número de codificações corresponda aos casos dos professores com mais tempo de serviço (*cf.* Tabela 111, pg. 337) e, por isso, com maior experiência. Em geral, responderam com mais detalhe nas perguntas abertas ou referiram-se a mais “itens” do QCPPAS como se pode constatar nas tabelas respectivas do Anexo III; apenas o caso de (ELS), uma professora que nos pareceu altamente vocacionada e motivada, não confirmou esta tendência (*cf.* Tabela 114 e Figura 45).

Tabela 114 - Total de codificações distribuição por género e tempo de serviço

document	totals	% Total	Total palavras	IP
1 entrevista1 C	30	6,6	2331	0,013
6 Entrevista 6 ELS	67	14,8	4924	0,014
7 entrevista 7 LUI	66	14,6	3792	0,017
8 Entrevista 8 MARG	88	19,4	6913	0,013
Total	251	55,4		
4 Entrevista 4 MIG	45	9,9	2970	0,015
2 Entrevista 2 CM	41	9,1	3060	0,013
3 Entrevista 3 RIC	50	11,0	2447	0,020
5 Entrevista 5 CAB	66	14,6	4874	0,014
Total	202	44,6		
Total de codificações	453	100,0		

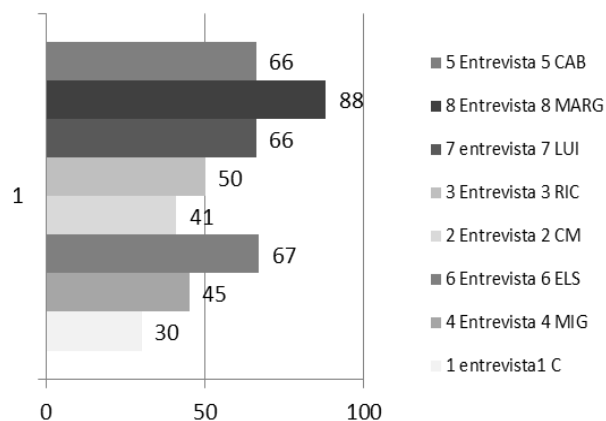


Figura 45 – Gráfico do total de codificações

3.2 Da codificação teórica prévia

Embora fosse pedido um comentário às sub-dimensões, em geral, alguns entrevistados preferiram comentar diretamente os itens do QCPPAS, contornando a questão ou considerando que esse comentário ficaria implícito no comentário dos itens, ou seria abordado no fim da questão. Alguma distração da nossa parte, em alguns casos, também pode ter levado a que não se voltasse à questão.

Apenas os casos de (C) com 4 omissões, (CAB) com 2, e (CM) e (RIC) com 1, caem nessa situação.

A inexistência de codificação aplicada é notória na entrevista de (C), facto que atribuímos à pouca experiência da docente facto, aliás, por ela várias vezes apontado como justificação para a sua dificuldade em ter opinião sobre algumas das questões abordadas.

Tabela 115 – Número de passagens codificadas com os códigos teóricos prévios, por entrevista

document	ImpEmp	simpat	amizad	humor	motiva	caráct	voca	imp do estudo	formação
1 entrevista1 C	6	1	0	0	1	0	2	0	0
4 Entrevista 4 MIG	4	1	1	3	3	1	1	3	1
6 Entrevista 6 ELS	10	2	2	2	2	2	2	2	0
2 Entrevista 2 CM	1	3	2	2	4	0	1	2	1
3 Entrevista 3 RIC	2	1	4	3	2	1	0	2	2
7 entrevista 7 LUI	10	5	3	4	3	2	1	1	2
8 Entrevista 8 MARG	7	1	3	2	1	1	2	4	1
5 Entrevista 5 CAB	7	0	2	2	3	0	2	2	1
totals	47	14	17	18	19	7	11	16	8

Da análise das frequências das codificações registadas, Tabela 115, podemos salientar a existência dum tema “forte” na “importância da componente relacional” (ImpEmp); dois temas “fracos”, referentes à “importância da subdimensão carácter/personalidade” e “importância da formação nos aspetos da componente relacional”; apresentando todas as outras unidades codificadas um certo equilíbrio quanto às frequências que variam entre as 11 e as 19.

Todavia apenas a subdimensão “carácter/personalidade” registou o máximo de casos sem codificação, o que considerámos satisfatório não se tendo considerado aproveitar a disponibilidade dos entrevistados para declarações complementares em qualquer altura, depois da entrevista inicial.

3.3 Da codificação dos itens do QCPPAS

O facto de se pedir aos entrevistados que apenas comentassem os itens que lhes pareciam corresponder a comportamentos mais problemáticos, por si considerados mais significativos ou com algum grau de dificuldade de desempenho, justifica que, embora todos os itens tenham sido comentados no conjunto das entrevistas, os respondentes apenas tenham comentado os itens que preenchiam o pressuposto da questão, podendo concluir-se os não comentários como indicação de não problemicidade dos itens. Este facto é de maior importância para a investigação, a dilucidação de comportamentos considerados mais problemáticos de desempenho pelos professores, já que se prende que o QCPPAS possa ser aplicado como um referencial auto-avaliativo. Nas tabelas seguintes apresentamos e comentamos os resultados referentes aos itens que agrupamos de acordo com a subdimensão respetiva:

1 - Na subdimensão “simpatia”, Tabela 116, verificamos que os itens mais comentados foram os referentes aos comportamentos: “é uma pessoa bem-disposta” (Q29) e “tem sempre um sorriso” (Q40); saliente-se o facto de serem os casos dos professores mais experientes, (CAB) e (MARG), que apresentam um maior número de passagens codificadas, tendo (CAB) comentado todos os itens e (MARG) apenas não se ter referido ao item (Q38). No conjunto dos itens obtiveram-se um total de 47 codificações.

Tabela 116 - Codificação dos itens da subdimensão Simpatia, por entrevista

document	Q1	Q12	Q14	Q15	Q28	Q29	Q38	Q40	Total
1 entrevista1 C	0	0	0	1	0	3	0	1	5
2 Entrevista 2 CM	0	0	0	0	0	0	0	2	2
3 Entrevista 3 RIC	0	2	1	2	1	0	2	0	8
4 Entrevista 4 MIG	1	0	0	0	1	1	0	0	3
5 Entrevista 5 CAB	1	1	1	1	1	2	1	3	11
6 Entrevista 6 ELS	1	0	1	1	0	1	1	0	5
7 entrevista 7 LUI	0	0	0	0	0	1	2	1	4
8 Entrevista 8 MARG	2	2	1	1	1	1	0	1	9
totals	5	5	4	6	4	9	6	8	47

2 - Na subdimensão “amizade”, Tabela 117, registaram-se um total de 39 codificações sendo os itens (Q13) “é afetivo/a e compreensivo/a” e (Q33) “procura sempre entender o nosso ponto de vista”, os menos comentados com apenas 3 codificações; Também neste caso se constata serem os professores com mais experiência, (CAB), (LUI) e (MARG) que apresentam um maior número de codificações registadas;

Tabela 117 - Codificação dos itens da subdimensão Amizade, por entrevista

document	Q10	Q11	Q13	Q17	Q32	Q33	Q34	Q42	Total
1 entrevista 1 C	0	0	0	1	0	0	0	0	1
2 Entrevista 2 CM	0	0	0	1	0	0	1	0	2
3 Entrevista 3 RIC	1	0	0	0	1	0	1	0	3
4 Entrevista 4 MIG	1	0	0	0	1	0	1	0	3
5 Entrevista 5 CAB	1	1	1	1	1	0	1	1	7
6 Entrevista 6 ELS	0	0	0	0	0	1	1	1	3
7 entrevista 7 LUI	1	1	0	1	0	1	2	2	8
8 Entrevista 8 MARG	2	2	2	1	1	1	1	2	12
totals	6	4	3	5	4	3	8	6	39

3- Na subdimensão “humor”, Tabela 118, regista-se um total de 24 codificações e apenas o caso de (LUI) se apresenta sem comentário a qualquer item, embora a respondente tenha registado 4 codificações para a subdimensão em geral; o único caso em que se verifica o comentário de todos os itens é o de (MARG); os itens menos comentados foram: (Q19) “aproveita o nosso próprio bom humor para tornar as aulas agradáveis”, com 1 codificação e (Q35) “recorre a explicações e exemplos divertidos”, com 2.

Tabela 118 - Codificação dos itens da subdimensão Humor, por entrevista

document	Q16	Q19	Q35	Q36	Q41	Q44	Total
1 entrevista1 C	3	0	0	1	0	1	5
2 Entrevista 2 CM	2	0	0	0	0	0	2
3 Entrevista 3 RIC	0	0	1	0	0	1	2
4 Entrevista 4 MIG	2	0	0	0	0	0	2
5 Entrevista 5 CAB	0	0	0	1	1	1	3
6 Entrevista 6 ELS	1	0	0	2	1	0	4
7 entrevista 7 LUI	0	0	0	0	0	0	0
8 Entrevista 8 MARG	1	1	1	1	1	1	6
totals	9	1	2	5	3	4	24

4 - Na subdimensão “motivação e apoio”, Tabela 119, com 36 codificações, o item (Q7) “é encorajador/a perante todas as dificuldades”, com apenas 2 codificações é o menos comentado; (MARG) é o único caso em que se registam comentários para todos os itens.

Tabela 119 - Codificação dos itens da subdimensão Motivação e Apoio, por entrevista

document	Q7	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q44	Total
1 entrevista1 C	0	0	0	0	0	0	0	1	1
2 Entrevista 2 CM	0	0	0	0	0	1	0	0	1
3 Entrevista 3 RIC	1	0	0	0	1	1	0	1	4
4 Entrevista 4 MIG	0	1	0	0	2	2	0	0	5
5 Entrevista 5 CAB	0	0	1	1	1	1	1	1	6
6 Entrevista 6 ELS	0	1	0	1	2	2	1	0	7
7 entrevista 7 LUI	0	0	2	0	0	0	0	0	2
8 Entrevista 8 MARG	1	1	3	1	1	1	1	1	10
totals	2	3	6	3	7	8	3	4	36

5 - Na subdimensão “carácter/personalidade”, Tabela 120, com 44 codificações, os itens (Q9) “é correto na forma como lida com os alunos” e (Q21) “é justo, trata todos os alunos de igual forma”, com 2 codificações, são os itens menos comentados; (MARG) é o caso em que se regista o maior número de codificações, com 13 e (C), com menor experiência, o caso em que se verifica uma única codificação;

Tabela 120 - Codificação dos itens da subdimensão Carácter/Personalidade, por entrevista

document	Q4	Q5	Q6	Q8	Q9	Q20	Q21	Q37	Total
1 entrevista1 C	0	0	0	0	0	1	0	0	1
2 Entrevista 2 CM	0	0	3	2	0	0	0	1	6
3 Entrevista 3 RIC	1	1	1	1	0	0	1	0	5
4 Entrevista 4 MIG	0	0	1	2	0	0	0	1	4
5 Entrevista 5 CAB	1	0	2	2	0	0	0	1	6
6 Entrevista 6 ELS	0	0	2	1	0	1	0	0	4
7 entrevista 7 LUI	0	0	2	3	0	0	0	0	5
8 Entrevista 8 MARG	1	2	3	2	2	1	1	1	13
totals	3	3	14	13	2	3	2	4	44

6 - Na subdimensão “vocação”, Tabela 121, com 43 codificações, os itens menos comentados são (Q2) “faz-nos sentir que o seu trabalho é importante para nós” e (Q30) “nas aulas nunca há tempos mortos para ele/a, está sempre em ação”, com 2 codificações; é, no entanto, a subdimensão em que se verifica o maior equilíbrio quanto à distribuição das passagens cotadas, para o conjunto das entrevistas.

Tabela 121 - Codificação dos itens da subdimensão Vocação, por entrevista

document	Q2	Q3	Q18	Q30	Q31	Q39	Q45	Total
1 entrevista1 C	0	1	1	0	0	0	1	3
2 Entrevista 2 CM	1	1	0	0	0	2	2	6
3 Entrevista 3 RIC	0	2	1	0	1	1	2	7
4 Entrevista 4 MIG	0	2	0	0	1	0	0	3
5 Entrevista 5 CAB	1	1	1	1	1	1	1	7
6 Entrevista 6 ELS	0	3	0	0	0	0	2	5
7 entrevista 7 LUI	0	3	2	0	0	1	0	6
8 Entrevista 8 MARG	0	1	1	1	1	1	1	6
totals	2	14	6	2	4	6	9	43

3.4 Da codificação emergente nas entrevistas

Uma das vantagens das entrevistas semiestruturadas, enquanto técnica, é a de proporcionar a emergência de dados não previstos pelo investigador. Dados que decorrem da própria capacidade reflexiva dos sujeitos quando confrontados, dialógicamente, com as suas interpretações da realidade e com as significações que encontram para as suas ações. Em boa verdade, talvez fosse mais correto falar aqui de categorias ou códigos semiemergentes já que tendo emergido numa ou noutra situação foram, posterior e intencionalmente, explorados noutras entrevistas. Mas mantemos a designação, em genérico, para sublinhar a sua condição de não integrantes do guião originalmente desenhado para a investigação.

Da análise da Tabela 122 podemos constatar que os códigos: **(negat/dific.)**, referente aos aspetos negativos e às dificuldades que os professores encontram no seu trabalho de todos os dias; e **(partilha)**, referente à forma como os profissionais partilham as suas dificuldades no domínio da sua relação com os alunos – se destacam de todos os outros pelo número de codificações com, respetivamente, 23 e 25.

Os outros códigos, são: **(empatia vs tecnologia)**, referente à relação de importância entre as duas dimensões do nosso modelo, com 5 codificações; **(melhoria)**, referente às condições de melhoria do desempenho profissional, com 7 codificações; e **(forminicial)** em que se explicitou

se os aspetos relativos à componente relacional havia, ou não, sido objecto de abordagem durante a formação inicial dos entrevistados, com 8 codificações.

Com exceção do caso de (ELS), uma professora com apenas 11 anos de serviço que regista o maior número de codificações (15), são os professores com maior experiência; (LUI) e (CAB) com 10 e (MARG) com 11 codificações, que se destacam.

Tabela 122 - Número de passagens codificadas com os códigos emergentes, por entrevista

document	empatia vs tecnologia	melhoria	negat/dific	partilha	forminicial	Total
1 entrevista1 C	1	0	1	3	1	6
4 Entrevista 4 MIG	0	0	1	4	2	7
6 Entrevista 6 ELS	1	3	4	6	1	15
2 Entrevista 2 CM	0	2	0	3	1	6
3 Entrevista 3 RIC	0	0	1	3	0	4
7 entrevista 7 LUI	1	1	8	0	0	10
8 Entrevista 8 MARG	2	0	3	4	1	11
5 Entrevista 5 CAB	0	1	5	2	2	10
totals	5	7	23	25	8	69

A análise quantitativa dos dados recolhidos no processo de análise de conteúdo, permite-nos uma visão do conjunto e da particular contribuição de cada entrevistado para a compreensão das questões da investigação em curso. Em geral e confrontados estes números com a informação que lhe subjaz, entendemos terem sido recolhidos os dados suficientes para o esclarecimento das nossas questões de partida e para o retirar de conclusões importantes para a delimitação da nossa teoria e do nosso modelo do desempenho docente.

Os sentidos e os conteúdos, das entrevistas realizadas, serão abordados na secção seguinte.

4. Análise qualitativa

Nesta secção procuraremos as respostas para as questões de investigação enunciadas, a partir das respostas obtidas nas 8 entrevistas realizadas. Como método de descrição e atendendo à necessidade de construção duma narrativa coerente e articulada, abordaremos os relatórios da análise processada pelo *software* NVivo em três blocos que traduzem a articulação das codificações que melhor se adaptam ao esquema teórico de base. Assim e como sintetizamos na Figura 46: num primeiro bloco analisaremos os relatórios relativos aos códigos “importância da empatia”, “empatia vs tecnologia” e “formação inicial”; num segundo bloco os relativos aos códigos das seis sub-dimensões, respetivos itens e aos códigos “melhoria”, “aspetos negativos e

dificuldades” e “partilha”; por fim e num terceiro bloco, os relatórios relativos à codificação de “importância do estudo” e “interesse das conclusões do estudo para a formação”.

Note-se que na Figura 46, os códigos teóricos prévios estão representados em retângulos, enquanto os relativos aos códigos emergentes estão circunscritos em elipses.

Como apresentamos, em Anexo III à Tese, os relatórios integrais da análise de conteúdo, nesta fase interpretativa recorreremos às frases mais significativas no suporte das conclusões apresentadas. Frases que, por uma questão de melhor leitura, destacaremos em citação com identificação do entrevistado a que pertençam.

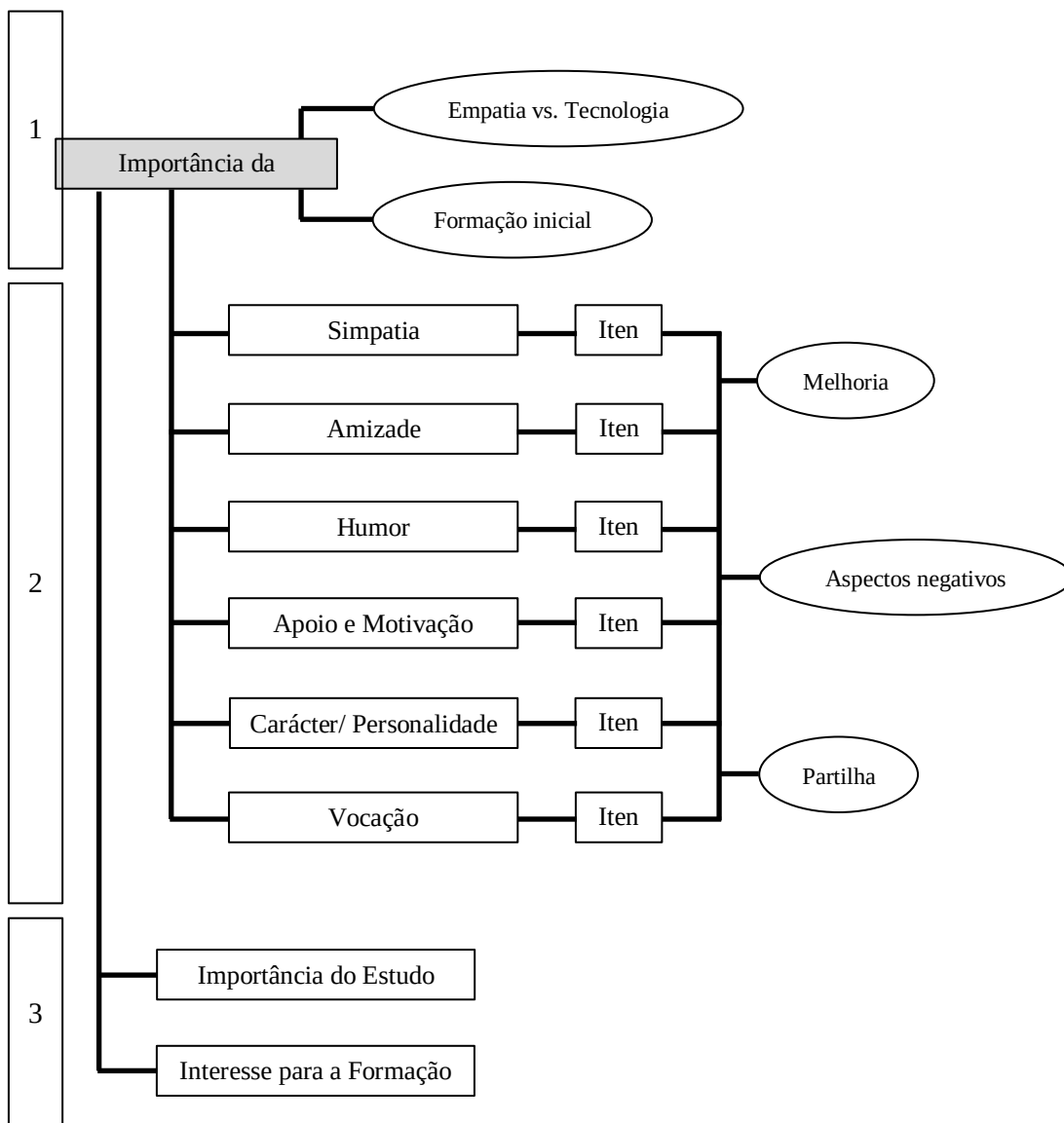


Figura 46 - Sinopse dos blocos de análise

4.1 Análise com disposição ou apresentação dos dados do Bloco 1

4.1.1 A importância da empatia ou componente relacional

A importância que a **componente relacional**, ou **empatia**, ocupa no trabalho diário dos professores com as suas classes, era a questão a esclarecer logo no início das entrevistas e, em geral, todos os entrevistados forneceram respostas conclusivas e elucidativas no sentido de reconhecerem um nível de importância que confirma o nosso pressuposto teórico.

“ [é importante] ...na medida em que essa relação pode afetar a própria aquisição dos conhecimentos...” (C)

“...acho que sim...que facilita...se tu souberes gerir...e isso às vezes é difícil...essa própria empatia e o nível de confiança que dás aos alunos...e se eles souberem aceitar esse nível, é meio caminho para o sucesso...” (RIC)

“Eu acho muito importante... acho, senão a mais importante, pelo menos muito importante...” (CM)

“...perfeitamente ...é uma coisa que, eu acho... com que todos nos preocupamos...de ter um bom relacionamento com os alunos...acaba por ser o nosso trabalho...e para fazermos o nosso trabalho, tem que haver uma boa relação professor-aluno...” (MIG)

“...para mim é fundamental...porque o professor não é uma máquina que está ali a debitar...mas o professor é dotado de sentimentos...sentimentos esses que são comunicados aos alunos e que, forçosamente...os alunos também, quer se queira, quer não, comunicam sentimentos ao professor...” (CAB)

“...sim...porque normalmente, embora os alunos até possam não gostar da disciplina...mas se sentirem empatia com o professor é meio caminho andado para se interessarem mais pela disciplina ...é mais fácil nós gostarmos das disciplinas com cujos professores nós simpatizamos...do que daquelas disciplinas em que não simpatizamos com os professores...e eu sinto isso da parte dos alunos... gosto de ter uma relação próxima com os meus alunos...e estas variantes que aqui estão, eu identifico-me com muitas delas...acho que é meio caminho andado para nós termos mais sucesso na nossa disciplina...” (ELS)

“...é, pelo menos, um facilitador de criar um bom ambiente na sala de aula que permite que haja mais facilmente uma boa aprendizagem...: se eu não conseguir ter um bom relacionamento com os alunos dentro da sala de aula, não conseguir criar um bom ambiente, não consigo impor-lhes nada porque vou ter um pandemónio dentro da sala de aula... se eu não conseguir motivá-los pelo bom ambiente ou pela boa relação com eles, eles acabam por se distrair” (LUI)

“...eu acho que é importante...tem bastante importância...porque é obviamente mais fácil conseguir o processo de ensino-aprendizagem se a relação for mais empática...” (MARG)

É significativo que, em todos os casos, não só se reconhece a importância da dimensão relacional como esta é diretamente relacionada com o sucesso do processo ensino - aprendizagem. O facto de estarem em acordo professoras e professores em diferentes fases da carreira leva-nos a estabelecer a hipótese de que a importância reconhecida a esta dimensão relacional não varia nem com o género nem com a experiência profissional. Esta hipótese contrária, contudo e parcialmente, a hipótese de Huberman (1989a), numa fase de “serenidade e de distanciamento afetivo” aos 25-35 anos de carreira, fase em que podemos incluir os casos de (CAB) e (MARG), pelo menos no que ao distanciamento afetivo respeita.

Há, contudo, aspetos condicionantes e mediadores nesta relação de empatia que os entrevistados referem e que abordaremos mais à frente quando nos referirmos ao material codificado como “aspetos negativos e dificuldades”.

4.1.2 Importância da empatia versus tecnologia

Mas se a importância da componente relacional é reconhecida por todos, que **relação de importância** estabelecem, os professores, com a outra componente do modelo que designamos por “tecnologia”?

Apenas as professoras comentaram esta questão e com perspetivas diferentes: desde a equivalência entre as duas componentes:

“...a parte da empatia...e a parte científica...com igual peso... porque uma facilita a outra...” (ELS)

“...se calhar é tão importante como...porque se eu não tiver esta parte não consigo transmitir a outra...” (LUI)

Mas também a da prevalência da componente “tecnologia” no caso de (MARG):

“...eu atribuo pesos diferentes a estas variáveis....no geral, eu concordo com estas variáveis mas dou mais peso, na relação com os alunos, à aprendizagem deles...para mim, é o mais importante...” (MARG)

Devemos, por isso, considerar que o material produzido pelas entrevistas não permite uma conclusão sobre a opinião dos professores acerca da importância reconhecida à **empatia** comparativamente, com a dimensão **tecnologia**.

Do ponto de vista da nossa investigação, esta não é uma questão determinante para a validação do modelo teórico; no entanto, é uma questão interessante e merecedora de desenvolvimentos futuros, designadamente quanto à hipótese de ser uma variável dependente, por exemplo, da disciplina lecionada.

4.1.3 Abordagem da empatia no âmbito da formação inicial

Um dos aspetos que emergiu em algumas entrevistas foi o destas questões da relação professor-aluno não ser abordada na **formação inicial**. Testemunham-no: (C), que refere apenas “esse aspecto da motivação foi tratado, pelo menos no último ano da minha formação...”; (CM), (MIG) (ELS) e (CAB) confirmam não terem sido aspetos abordados.

No entanto quando questionados sobre se deveriam ser aspetos integrantes da formação inicial, são peremptórios sobre a conveniência dessa integração:

“...eu acho que estas características pessoais deviam ser aferidas logo na formação inicial...porque me vou relacionar com miúdos...” (CM)

“...perfeitamente...porque estão aqui todos os pontinhos...preocupamo-nos todos com isto mas realmente, às vezes pensamos de forma geral ...não tão específico... e se pudéssemos olhar para cada um destes pontos e depois fazermos uma avaliação sobre nós próprios...o que é que está bem, o que é que está mal...se calhar conseguíamos solucionar uma série de problemas de que nos vamos apercebendo e debatendo todos os dias...” (MIG)

“eu acho que sim ... deviam ser abordados, quanto mais não seja como chamada de atenção para...” (CAB)

“eu acho que sim...porque se queremos melhorar em termos das relações interpessoais na sala de aula...a nível de personalidade, de reações a ter, do que se deve dar mais ou menos valor, mesmo até na própria transmissão, entre outras, de valores que é sempre uma coisa muito polémica, mas que nós transmitimos...agora podemos transmiti-los mais conscientemente se calhar...e para isso é preciso formação...eu acho que sim...” (MARG)

São opiniões relevantes porque se referem a casos representativos de todas as fases da carreira e partilhados por professores de ambos os géneros, confirmando a ideia expressa de se tratar dum domínio a que atribuem importância e do qual pode depender o seu sucesso no trabalho de todos os dias.

4.2 Análise com disposição ou apresentação dos dados do Bloco 2

Neste bloco de análise incluem-se os comentários relativos às sub-dimensões do modelo, em geral, e aos itens do QCPPAS, que as constituem. Relembremos que apenas se pedia aos entrevistados que comentassem os itens referidos a comportamentos mais problemáticos, por si considerados mais significativos ou com algum grau de dificuldade de desempenho.

4.2.1 Simpatia

A primeira subdimensão abordada nas entrevistas foi a **simpatia**. Na abordagem, em geral, os entrevistados referiram:

“... mas eu também não venho para as aulas logo toda simpática...tem que ser uma coisa que se vai construindo, não é logo...também não os conheço...a minha postura perante eles é a minha postura perante qualquer pessoa...eu não vou logo ser simpática com uma pessoa que não conheço...” (C)

“...parece-me que não seja nada difícil esta vertente da simpatia...não me parece...e acho que devemos até esforçarmo-nos para ultrapassar condicionantes nossas que possam, num dia ou outro... o que é perfeitamente normal...não estarmos tão dispostos a um sorriso...tão dispostos a uma advertência com calma, com serenidade...às vezes sai-nos aquela voz mais alta...mas devemos fazer todo o esforço para que isso não aconteça... eu acho que a “simpatia” vai levar-nos à “amizade”... pode levar ou então...acho que a “amizade” dificilmente será conseguida se não criarmos primeiro estes laços de empatia com o aluno...” (CM)

“... logo à partida...sou mais simpático ou menos...faço aquele teste nas duas ou três aulas...e sorrio mais ou menos perante cada turma...acho que este parâmetro é bastante importante...da simpatia...” (MIG)

“...mesmo aqueles que são fraquinhos... através da simpatia...a partir da altura em que eu começo assim a amaciar, eles conseguem acompanhar melhor...e já me chamam... esta componente da simpatia é muito importante...” (ELS)

“...se a pessoa não fôr simpática, mesmo envolvendo-se....se não formos simpáticos não conseguimos chegar a eles...eles não se aproximam de nós nem vão procurar ver se podem confiar em nós ou não, não é?” (LUI)

“...eu acho importante a simpatia...acho importante a simpatia e ela está relacionada um pouco com os valores, não é? ...valores, princípios de educação...da minha educação também...respeito pelo outro que acho que é talvez o valor mais importante em sala de aula...é o respeito pelo aluno, o aluno respeitar o outro aluno...portanto eu acho que isso é uma relação que tem que se criar logo à partida....senão torna-se muito difícil ensinar, não é?” (MARG)

Há, no conjunto destas declarações e apesar do reconhecimento da importância da **simpatia**, diferentes ângulos de abordagem que refletem a diferença das experiências profissionais.

A ideia da **simpatia** como uma *construção*, como algo que se vai aprofundando com o conhecimento dos alunos, que pode ser circunstancial, está muito presente em (C) e (MIG), os entrevistados mais novos.

Já os professores em meio de carreira, mesmo (ELS) com 11 anos de experiência, salientam o facto de a **simpatia** ser um fator de aproximação que permite o “ensinar”, ou que pode conduzir à própria “amizade” com os alunos, como refere (CM).

É também relevante o reconhecimento por (MARG) de que a transmissão de valores sociais, como o respeito mútuo, se faz por esta exemplaridade que se desenvolve na sala de aula.

Outro aspecto significativo é o que podemos retirar do testemunho de (CM) que assume uma perspectiva deontológica quando diz que o professor se deve esforçar para ultrapassar as condicionantes pessoais que sejam um obstáculo ao desempenho dos comportamentos integrantes desta dimensão.

Sobre o conjunto dos itens da subdimensão:

- Os itens relativos às modalidades do ato de cumprimentar – à **entrada da sala de aula** (Q1), **na escola** (Q14) ou **na rua** (Q15)– apresentam-se como diferentes graus de relacionamento; cumprimentar à entrada da sala parece um gesto normal, um sinal de urbanidade ou como destaca (MARG) algo que se prende com o respeito; já o **cumprimentar na escola** (Q14) implica parece uma situação menos frequente e que pode ser condicionada pela existência duma normalidade relacional como no caso de (RIC) que cumprimenta “a menos que tenha algum atrito com o aluno” ou de (MARG) que só cumprimenta em resposta ao cumprimento dos alunos; **cumprimentar fora da escola** (Q15) parece ser a situação mais complexa e muito condicionada: 1) por um lado com a relação de proximidade que existe entre o professor e os alunos; assim, o cumprimento pode surgir como resposta ao cumprimento do aluno (MARG) ou ser evitada se houver da parte do professor um pior relacionamento com os alunos: “há aqueles alunos que eu às vezes passo por eles na rua e que faço de conta que não os vejo...” (C), numa reação defensiva ou mesmo punitiva; 2) por outro lado, a declaração de (RIC) salienta o aspecto de o reconhecimento fora da escola poder significar uma invasão do espaço privado do professor, sobretudo quando não exista, da parte dos alunos, o sentido da conveniência do reconhecimento “que o professor está no espaço dele...”.

Queremos salientar a declaração de (ELS) que referindo em bloco as três modalidades e evocando a sua experiência como aluna, atribui ao cumprimento da iniciativa do professor um tipo de comportamento que é percebido pelo aluno como uma valorização do próprio e um fator de promoção da empatia.

- O comportamento “**é agradável quando se dirige a nós**” (Q12) é comentado por (RIC) como dependente do sentido de oportunidade ou algo que se prende com características personalísticas como no caso de (MARG) cuja natureza mais agressiva a leva a situações em que, de forma controlada, por vezes, não é tão agradável assim.

- O item “**faz-nos sentir à vontade**” (Q28) é relacionado, nos comentários recolhidos, com o processo ensino – aprendizagem e mediado por ele; “...é um à vontade com limites...” (RIC) que depende da natureza da própria lição (CAB) ou que é limitada pela sua utilidade para a aprendizagem e porque favorece a abordagem do professor pelos alunos, para poderem tirar as suas dúvidas, por exemplo, como refere (MARG); (MIG) destaca que é uma sensação que afeta tanto os alunos como os professores e retira daí a sua importância: “e há turmas com quem não estou tão à vontade...fico mais nervoso e as coisas não saem tão bem como poderiam sair...”.

- O item mais comentado foi o que se refere ao comportamento “**é uma pessoa bem-disposta**” (Q29) e a generalidade dos comentários assumem a natureza situacional e contingente do comportamento que é muito afetado pelas circunstâncias da vida individual: “nem sempre consigo estar bem-disposta se o dia não me correu bem...” (C); porque existem problemas pessoais ou familiares (CAB) e (ELS); porque nem sempre isso se verifica no plano individual (MARG); porque o próprio comportamento dos alunos o não favorece (MIG); mas para (MIG), (ELS) e (CAB) é um comportamento que os professores devem forçar, distinguindo a vida pessoal da profissional, “fazendo teatro” se isso for necessário.

- O comportamento “**sempre que tem que chamar a atenção fá-lo com amabilidade**” (Q38) é comentado como desejável (CAB), mas muito dependente das situações em si ou em que o retorno dos alunos é importante: “quando são coisas que me irritam, não o faço com muita amabilidade...sou ríspida” diz (ELS); “.....isto não funciona sempre com amabilidade...e às vezes funciona com um grupo e não funciona com outro, não é?” como sublinha (LUI).

- O último item da subdimensão, “**tem sempre um sorriso**” (Q40), foi também muito comentado, revelando o mesmo tipo de perceção denotado sobre o item “*está sempre bem-disposto*”; é um comportamento, na generalidade dos casos, sublinhado como dependente das circunstâncias de vida individuais como o sintetiza a declaração: “pode ser difícil em algumas situações em que o nosso próprio quotidiano está um pouco mais agitado, nós estamos mais perturbados e um sorriso poderá não ser tão fácil...” (CM).

Em resumo, quer a subdimensão **simpatia**, em geral, quer os itens que a descrevem, são considerados importantes pelos entrevistados e nenhuma das declarações refere a inconveniência da sua inclusão num referencial auto-avaliativo. Mesmo nos casos em que a natureza contingente do comportamento foi evidenciada, o seu desempenho foi relevado como importante e desejável para a generalidade dos professores entrevistados.

4.2.2 Amizade

Na abordagem da subdimensão **amizade**, um aspecto do relacionamento que implica uma maior proximidade pessoal, desenvolvida em consequência do aprofundamento relacional, como disse (CM): “...eu acho que a “simpatia” vai levar-nos à “amizade”... “, as declarações registadas podem dividir-se em dois grupos que podíamos caracterizar como o dos “compassivos”, um, e o dos “reservados”, o outro.

No primeiro caso, os professores reconhecem a importância da **amizade** e assumem-na, dentro do papel profissional, como necessária face aos problemas e às dificuldades sentidas pelos jovens com quem trabalham. As declarações são expressivas e ilustram muitas das facetas da subdimensão:

“...acho muito importante a amizade....agora, consegui-lo é complicado....todos nós temos personalidades diferentes...a natureza da disciplina, claro que influencia...por exemplo, uma pessoa tem “trabalho prático”, estando no laboratório com metade da turma, em grupos de 4, no máximo 5 alunos... com maior liberdade...os miúdos nas aulas práticas vão buscar os materiais, vão buscar os reagentes...há ali uma maior autonomia....é óbvio que requerem muito mais a nossa atenção...eles próprios sentem muito mais a necessidade do professor ali ao lado do que numa aula expositiva em que está sentado... ali, eu estou a trabalhar com eles...somos colegas de equipa...e aí estabelece-se essa relação de amizade em que eu penso como eles, estou com eles...e é evidente que isso depois se transporta para as aulas teóricas...” (CM)

“...vendo aquilo que tem sido a minha experiência nos últimos anos, acho que é extremamente importante... : e nós, às vezes, porque nos apercebemos que eles andam tristes...ou manifestam comportamentos agressivos que não têm razão de ser...e nós falamos com eles...ou pedimos para falar... no fim da aula e eles abrem-se....expõem a sua vida...falam dos seus problemas... a partir do momento em que o aluno tem confiança em alguém com quem possa desabafar e lhe possa colocar a mão no ombro...e sentir que é algo que fica entre os dois....a partir daí tu tens o que quiseses desses alunos...e eles precisam de ti nesse aspecto...obviamente que não podemos estar a receber os problemas de toda a gente senão não tínhamos tempo para mais nada...” (RIC)

“...sem dúvida que a amizade é um ponto muito importante uma vez que muitos deles têm problemas sérios...familiares e tudo mais...e às vezes não os conseguimos perceber....eu por norma gosto de falar com eles no final das aulas para tentar perceber o que é que se passa...porque é que não esteve tão bem, ou não trabalhou tanto...ou porque é que está com aquela cara mais triste....e acho que é importante termos esse relacionamento com os alunos...claro que há limites... para a privacidade...mas, de qualquer forma, acho que é muito importante nós percebermos aquilo que os está a afectar naquele momento e tentar resolver...” (MIG)

“...não é impossível...é difícil de conseguir...embora eu pessoalmente tente...quando vejo algum miúdo com problemas...ou que tem alguma coisa...normalmente no fim da aula...”se precisar de conversar”...disponibilizo-me, não é?...às vezes uma...nós quando somos miúdos gostamos de conversar com pessoas mais velhas....que não são os nossos pais....e às vezes os professores fazem esse papel...” (ELS)

Parece que as disciplinas que implicam uma maior interação com os alunos, favorecem o desenvolvimento desta proximidade afetiva mais complicada de atingir. Como refere (CM), são

as aulas práticas que o favorecem mais, do que as aulas expositivas. O facto deste grupo de professores estar ligado a este tipo de experiência (físico-química, no caso de (CM); educação-física, no caso de (RIC); informática, no caso de (MIG) e línguas no caso de (ELS), poderá justificar, assim, a sua posição. No entanto é uma explicação não generalizável já que o ensino da área das artes, no caso de (LUI) ou das ciências, que têm como a físico-química componentes laboratoriais, como no caso de (MARG), também beneficiam de iguais circunstâncias e, nestes casos, a **amizade** não parece ter o mesmo grau de importância que a que é reconhecida pelo anterior grupo.

Nestes dois casos, embora reconhecida como importante, as entrevistadas atribuem a traços personalísticos a sua menor disponibilidade para esta maior proximidade:

“a parte de ser mais afetiva....eu normalmente não me chego muito...na maior parte dos alunos...pode haver um caso especial ou outro...mas eu normalmente não me aproximo muito nem me envolvo muito com os problemas dos alunos...porque acho que a maior parte deles trazem uma carga tão grande que nós aqui não....o nosso papel fundamental não é resolver os problemas que eles tenham para além da escola...porque são tantos os que eles podem ter e são tantos alunos com tantos problemas diferentes...nós não somos assistentes sociais...é um bocado por aí que eu vejo as coisas... mas não sou uma pessoa que se envolva emocionalmente com os alunos...ou afetivamente...normalmente não me aproximo muito nesse campo...mas tem a ver com o meu feitio...” (LUI)

“...não é para mim tão importante... porque para mim eu acho que o respeito é muito importante...posso estabelecer alguns laços de amizade com os alunos...eu até estabeleço...mas ela é muito proveniente daquilo que eu sou como professora e da transmissão de valores do respeito, da educação do preservar, enfim, do indivíduo ...eu não tento estabelecer relações de amizade..elas provêm espontaneamente, naturalmente... se formos num sentido lato de amizade, eu até promovo isso...mas no sentido estrito de amizade, não...para mim há uma grande separação entre uma coisa e outra...mas isso é inerente à minha personalidade”

Também se deve notar, no testemunho de (LUI), uma atitude algo defensiva face à gravidade dos problemas com que os alunos se possam debater e com o facto de assumir que é algo que sente estar para além da sua função profissional: “nós não somos assistentes sociais”, como enfatiza.

O reconhecimento expresso, nestas entrevistas, de que se trata de algo que tem a ver com traços de personalidade leva-nos a secundarizar a hipótese, de Huberman, de se tratar duma atitude de “distância afetiva” relacionada com a fase da carreira, mas antes duma situação de reserva defensiva que implica mais evitamento do que, propriamente, afastamento.

Quanto aos comportamentos que descrevem a **amizade**:

- O professor ser “**alguém com quem gostamos de estar**” (Q10) é considerado importante por quatro dos cinco respondentes; apenas (MARG) relativiza o comportamento reconhecendo-lhe apenas a sua importância como facilitador: “...não é importante...só é importante para mim como facilitador para eles aprenderem e eu ensinar...é só mesmo isso...” (MARG); embora se

possa atribuir esta opinião ao facto de a professora se ver como alguém que, não tendo sentido “grandes problemas ao longo da carreira”, se sente como “...alguém que eles razoavelmente aceitam”.

- Apenas os professores com mais experiência – (CAB), (LUI) e (MARG) – comentaram o item **“é alguém a quem podemos confiar os nossos problemas”** (Q11): (CAB) para referir que é importante os alunos reconhecerem no professor, particularmente se for diretor de turma, alguém : “...a quem eles podem confiar determinado tipo de sentimentos e abrir o seu coração relativamente a determinados problemas...”; o comentário de (LUI) é autorreflexivo expressando a ideia de que se considera ser “...uma pessoa em quem se pode confiar”; a declaração de (MARG) é a mais complexa, na sua linha de defesa da prioridade dos aspetos que definimos como da dimensão “tecnologia”: distinguindo entre a dimensão individual e grupal da relação professor – alunos considera que o item comportamental pode verificar-se “...em situações necessárias...não sistematicamente...” porque o aluno tem que perceber que para além de si, enquanto indivíduo, a aula é um acontecimento grupal que implica um funcionamento social que condiciona a aprendizagem.

- O item **“é afetivo e compreensivo”** (Q13) foi comentado pelos professores mais experientes do grupo, (CAB) e (MARG) no sentido de relativizarem o comportamento. A declaração de (MARG) é muito impressiva e constitui um testemunho, neste caso, quase a favor da tese do distanciamento afetivo identificado por Huberman e que já referimos acima; pela importância das impressões expressas citamos a transcrição da entrevista:

“...27: incomodam-me os problemas deles...emocionalmente, incomodam-me...dou-lhes um valor relativo...”

28: E: ...defendes-te muito disso?..

29: MARG: ...defendo, defendo...defendo-me muito...o ser compreensivo não....o ser compreensivo o tentar, até às vezes, orientá-los de acordo com a minha experiência e com aquilo que eu acho que é melhor para eles...para eles, não é para mim...sim, agora em termos de afetividade defendo-me um bocado...sou defensiva nisso...até porque é muito difícil na profissão de professor ser muito afetivo...se se é não se vive para outra coisa em termos emocionais...aliás, eu penso que o tempo também nos traz estas defesas...eu quando era mais nova e comecei a dar aulas, tinha uma postura bem diferente do que tenho hoje...

30: E: ...envolvias-te mais?

31: MARG: ...envolia-me mais porque não me sabia distanciar tão bem, não é?...não tinha ainda a experiência do relacionamento social entre professor e aluno que tenho hoje presentemente...e isso advém da experiência e de alguma autorreflexão...eu penso às vezes naquilo que acontece na sala de aula, eu penso depois...reflito depois... reflito antes e reflito depois...a reflexão de antes é diferente da reflexão depois...a reflexão é mais pragmática...aconteceu isto como é que eu, se me acontecer outra vez, vou resolver...mas eu penso nisto...reflito sobre isto...aliás presentemente até reflito mais sobre problemas comportamentais do que sobre problemas cognitivos...e isto vem da experiência...porque

os comportamentais estão a mudar mais e os cognitivos permanecem muito idênticos ao que eram no início da minha carreira...” (MARG)

Quando dissemos que é uma declaração quase a favor da tese de Huberman, é porque o testemunho permite inferir que o distanciamento que aqui verificamos não corresponde a um distanciamento insensitivo mas, antes, a um mecanismo de autodefesa em termos emocionais que foi desenvolvendo ao longo da sua vida profissional: “...aliás, eu penso que o tempo também nos traz estas defesas... eu quando era mais nova e comecei a dar aulas, tinha uma postura bem diferente do que tenho hoje...” (MARG), uma postura que uma maior capacidade de distanciamento foi alterando com o acumular da “...experiência do relacionamento social entre professor e aluno...”; a entrevista confirma o seu entendimento, já evidenciado no seu comentário ao item Q11, da aula como um acontecimento coletivo, grupal e social mais do que um acontecimento marcado pela interação individual professor – aluno.

- Dos comentários ao item “**consegue sempre perceber os nossos problemas**” (Q17), apenas o de (LUI) mostra uma preferência pelo afastamento, pelo não envolvimento; os outros, de (C), (CM), (CAB) e (MARG) referem uma dificuldade de perceção – “nem sempre consigo...” (C), “procuro...mas não consigo muitas vezes...” (CAB) – que (MARG) reconhece ver resolvida pela sua própria experiência, profissional e enquanto aluna, e a que recorre para a resolução de situações em que se instala alguma tensão; (CM) salienta o facto de esta compreensão ser algo que “dá trabalho” e que o leva a escusar-se porque “...às tantas já não sabemos se estamos a lidar com um aluno de Físico-química ou se estamos a lidar com um miúdo que nos comove...” o que o leva à tentativa de “...separar um bocadinho as águas”; em geral e tendo sido comentado pela maioria dos entrevistados, cobrindo as diferentes fases da carreira, o comportamento descrito pelo item revela-se como um daqueles em que sobressai alguma dificuldade.

- O item “**preocupa-se com os problemas dos alunos**” (Q32), apesar dos comentários ao item anterior não o pressupor, é reconhecido como importante pela generalidade dos 4 comentários recolhidos; apenas (MARG) particularizou o facto de se preocupar mais com os problemas de aprendizagem e comportamentais sublinhando o facto de enquadrar essa preocupação como uma “inerência”, mas “...no sentido restrito de amizade não”.

- O item “**procura sempre entender o nosso ponto de vista**” (Q33) foi comentado apenas por mulheres: (ELS), reportando-se claramente a situações de conflito, para salientar que este é um entendimento limitado perante situações que se repitam porque “à primeira a gente entende, não

é?...por isso é que chamamos à atenção com amabilidade...à segunda já não entendemos muito bem e à terceira, pior ainda...” (ELS); (LUI) “ainda” se reconhece como suficientemente jovem para conseguir ir entendendo os pontos de vista dos alunos; (MARG) reconhece tentar este entendimento e fazer desta uma questão que explora dialética e pedagogicamente:

“...tento...sei que não vou nunca chegar ao pensamento deles...porque é muito difícil...tento entender, mas também tento argumentar porque é que não deve ser assim...muitas vezes deixo-os darem o ponto de vista deles e depois argumento...faço um bocadinho o papel de advogado do diabo...não só a nível comportamental, mas até a nível cognitivo muitas vezes faço esse papel de advogado do diabo...ou seja, contra argumento às vezes até algumas coisas que estão certas, que eles dizem, eu tento contra-argumentar para eles perceberem que nem sempre há uma verdade tão absoluta quanto aquilo que eles têm...” (MARG)

- O item “**quando é preciso e capaz de pensar como nós**” (Q34) é comentado de forma diferenciada e que podemos distribuir por três categorias; (CM) e (RIC) que defendem o comportamento como uma tentativa para tentar compreender as reações dos alunos; (MIG) e (ELS), os professores mais novos que veem no comportamento algo natural dada a proximidade etária e a sua mais recente memória da condição de aluno e, por fim, os casos de (CAB) e (MARG), os professores com mais experiência e idade, que reconhecem o comportamento como uma dificuldade. Há, portanto, neste comportamento uma variabilidade associada, claramente, à idade e à capacidade para perceber alguns problemas ou assunções que se podem caracterizar como geracionais. O comentário de (CAB) é, a esse respeito sugestivo:

“é uma questão de princípio...algumas coisas muito dificilmente...porque eu sou muito rigoroso comigo em relação a determinadas questões...como o compromisso, como a palavra, como tudo aquilo que a pessoa tenta acordar...e esta malta, não sei...há determinados valores que para eles são completamente omissos” (CAB).

Já (MARG) justifica, pela individualidade do pensar, a sua incapacidade para pensar como os alunos: “não, não sou...nem tenho essa ambição...porque eu penso como eu penso..e cada um deles pensa como ele pensa...” (MARG).

- O item “**tem sempre uma palavra carinhosa**” (Q42) foi percebido como referido a um comportamento marcado situacionalmente: Quer porque isso “depende do aluno...se é mais afetivo, se é menos afetivo, se porventura é mais comunicativo, se é menos comunicativo...” (CAB), ou das situações mais marcadas pelo conflito em que as entrevistadas, (ELS) e (MARG) admitem uma mudança de atitude.

Em resumo, quer a subdimensão **amizade**, em geral, quer os itens que a descrevem são aceitáveis para a generalidade dos entrevistados não se registando, para qualquer dos itens, uma rejeição em absoluto mas apenas o sublinhar de circunstâncias situacionais ou geracionais que limitam ou inibem os desempenhos comportamentais a que se referem.

4.2.3 Humor

Na abordagem da subdimensão **humor**, que com 18 passagens codificadas foi, em igualdade com a subdimensão “motivação e apoio”, a mais comentada, ressaltou o carácter “instrumental” da subdimensão em geral, pelo seu contributo motivador e para a construção de um bom ambiente de aula, como diz (ELS): “...eu acho isso importante porque é através do humor que nós conseguimos um ambiente de trabalho saudável...”; ou, como enfatiza (MARG):

“acho fundamental o humor nas aulas...para mim é das coisas, tal como o respeito, o humor é das coisas mais fundamental nas aulas... para mim é um dos maiores facilitadores e motivadores da aprendizagem...e de ensino também, porque nós...há quem goste de fazer o humor, quem goste de receber o humor...eu eu aceito muito bem o humor dos meus alunos...”

Há, no entanto, dois fatores que podem moderar o recurso ao humor: por um lado, porque se reconhece que o sentido de humor é variável para os indivíduos e mesmo para os grupos, como dizem (RIC) e (MIG):

“...é um aspecto em que se deve ter algum cuidado...porque difere de turma para turma...e nas turmas formam grupos....e desenvolve-se um determinado sentido de humor entre eles....são como nós....tenho amigos com quem se mandam umas graçolas a que outros amigos não achariam graça...neste sentido de humor acho que temos, primeiro, que perceber quem são os alunos que temos à nossa frente...perceber como é que aquele grupo se “movimenta” e, então aí, é que podemos eventualmente introduzir o humor...penso que é uma situação que deve de vir depois de todas as outras....porque, em meu entender, se isto não estiver bem “encaixado” pode ser contraproducente...” (RIC);

“...eu não tenho grandes dificuldades...em utilizar esta graça para motivar ou acordar o aluno...mas acho que às vezes é complicado...aproveitar aquilo que eles dizem às vezes é mais importante....para tentar dali aproveitar alguma coisa...mas depende das turmas...eu consigo ser um professor numas turmas e outro professor noutras...” (MIG);

Por outro lado, pode existir o perigo duma demasiada exposição do professor pelo que o recurso ao humor impõe cautelas:

“...aquilo que eu acho é que este é um domínio sensível....nós podemos cair quer nas graças deles....quer no ridículo...temos que ver até onde se pode ir...” (RIC);

e deve inserir-se num conjunto mais vasto de aspetos da relação estabelecida na aula:

“...porque isso se vai juntar à componente do rigor, da disciplina, das regras...não é porque há momentos de humor que eles podem abandonar a aula....e isso não perturba.” (LUI)

Podemos verificar que a subdimensão humor é, de forma abrangente para os entrevistados independentemente da sua experiência, valorizada como instrumento facilitador da relação professor-aluno e da aprendizagem, ainda que a sua utilização seja enquadrada por critérios de adequação aos indivíduos e aos grupos, bem como ao sentido da sua oportunidade e enquadramento situacional.

Quanto aos comportamentos que descrevem o **humor**:

- O item “**consegue tornar as aulas divertidas**” (Q16), refere-se a um comportamento que os entrevistados comentam favoravelmente e que reconhecem como importante facilitador no processo ensino-aprendizagem:

“...eu sei perfeitamente que se chegar à aula e se começar aquela matéria, que até pode ser chata, de uma maneira engraçada que eles vão reagir muito melhor e até vão aprender muito melhor a parte chata, porque já têm algum interesse nas coisas...” (C)

“...e isto de dizer uma graça é muito importante.....eu acho que qualquer professor naquelas alturas de matérias pesadas...chata...que já nem o *powerpoint* nem o *flipchart* motivam ninguém...se vê que a turma está a dispersar...com os alunos a distraírem-se...se não mete uma “bucha” destas e continua a tentar a insistir...estou a borrifar-me, se querem aprender aprendem, senão...não está a agir corretamente.” (CM)

De notar a perspetiva deontológica enunciada por (CM) sobre o facto de o professor dever mobilizar todos os recursos para manter os alunos interessados mesmo perante as matérias “mais pesadas” pois quem o não fizer “não está a agir corretamente”.

Tornar as aulas mais agradáveis ou divertidas parece surgir, no conjunto dos comentários, como uma estratégia eficaz para aumentar o interesse dos alunos, embora como refere (MARG), isso possa depender dos conteúdos e mesmo dos grupos onde o professor pode correr o risco de o seu sentido de humor não ser compreendido pelos alunos.

- O item “**aproveita o nosso próprio bom humor para tornar as aulas agradáveis**” (Q19), foi comentado apenas por (MARG) e em sentido de total concordância:

“...ah isso sempre...eu acho que é fundamental o humor nas aulas...para mim nas aulas e na vida...aqui é uma coisa comum...se eles tiverem humor, ah sim, aproveito com certeza...e rio-me se for necessário...” (MARG)

Atendendo a que se pedia aos entrevistados que comentassem os itens que lhes parecessem mais problemáticos ou que achassem particularmente relevantes, este item parece recolher uma consensualidade evidente.

- O item “**recorre a explicações e exemplos divertidos**” (Q35), é comentado por (RIC) favoravelmente:

“...até agora procuro dar exemplos que sejam práticos e, se possível, divertidos...mesmo que às vezes nos coloquemos a nós nessa situação de ridículo... no sentido de exemplificar uma qualquer situação....acho que é uma boa maneira, um bom caminho para captar a atenção deles e para que a mensagem que queremos transmitir seja mais perceptível” (RIC)

Já em (MARG), o outro comentário recolhido, relativiza o comportamento em função das matérias em que, sendo “aborrecidas” para si, não se sente tão motivada para esse tipo de investimento:

“...quando posso...e conforme as matérias, há matérias que não permitem isto...é muito difícil conseguir...não é que não permitam, se calhar até permitem...eu é que se calhar não procuro tanto não é?...as matérias às vezes também são aborrecidas para mim, portanto eu tenho menos motivação para, não é?...eu nisto, contra mim falo, há matérias que me aliciam mais do que outras...e isso acho que é humano, também...embora eu tente combater isso, eu tenho mais preocupação com as matérias de que não gosto...” (MARG)

- O item “**sabe rir com as nossas graças quando são oportunas**” (Q36), com exceção de (C) que reconhece: “nem sempre consigo rir com as graças deles”, é referido positivamente por (CAB) e (ELS) e enfaticamente por (MARG) que vê no humor dos alunos um sinal positivo:

“...rio-me imenso, sem problemas...aliás dou uma demonstração de que aquilo teve pés e cabeça em termos de humor...e que está no contexto da aula...sem problemas nenhuns...até acho que é importante porque é sinal que eles estão bem dispostos...é sinal que estão com vontade de fazer humor e é sinal de eu estão a aprender...ou pelo menos estão a tentar aprender..” (MARG)

- O item “**tem sempre uma frase engraçada para criar pequenas pausas**” (Q41), foi comentado por (CAB), (ELS) e (MARG), positivamente, valorizando a criação de pausas naquelas situações, elucida (MARG), em que “a matéria não é tão acessível...é difícil de ensinar e difícil de explicar, ou não é tão aliciante de ensinar e tão aliciante de aprender...”.

- O último item da subdimensão humor, “**utiliza uma graça para nos chamar a atenção**” (Q44), é apresentada como problemática por (C) quando referida a comportamentos reincidentes por parte dos alunos:

“...nem sempre consigo utilizar uma graça para chamar a atenção...se já por 4 ou 5 vezes chamei a atenção que não quero o uso de telemóveis....já não consigo arranjar uma graça para chamar a atenção para os telemóveis.” (C);

E por (RIC) que considera que nem sempre os alunos podem receber bem esse tipo de atitude do professor; (CAB), no mesmo sentido, considera que a atitude deve ser moderada pelo tipo de turma e pela própria circunstância.

(MARG) reconhece ser um comportamento a que recorre frequentemente e, em autocrítica, que reconhece que deveria utilizar com mais equilíbrio.

Em resumo, quer a subdimensão **humor**, em geral, quer os itens que a caracterizam, parecem recolher uma opinião generalizadamente favorável da parte dos entrevistados não havendo nenhum aspecto que possa aconselhar a uma revisão, ou subtração, de qualquer item.

4.2.4 Motivação e Apoio

Na subdimensão **motivação e apoio** recolheram-se 18 passagens, codificadas em 7 entrevistas o que, a par com a subdimensão **humor**, constitui o maior número de codificações registadas para as sub-dimensões da **empatia**, em geral.

Ainda que os comentários sejam globalmente positivos referindo-se à subdimensão de forma superlativa e numa perspetiva deontológica:

“...acho que é importantíssimo....e não tenho prurido nenhum em dizer que tenho isto como prática diária... gosto de motivar...” (CM)

“...seja em que situação for eu acho que o aluno necessita sempre de ser apoiado...o aluno está ali numa situação de fragilidade...está a ser julgado...portanto necessita dum determinado estímulo, dum reforço da autoestima, muitas vezes...e também nos cabe a nós dar-lhes um certo apoio...” (CAB)

“...normalmente sou uma pessoa otimista e faço sempre as coisas pela positiva ...isto é superimportante e sem a carga negativa, claro...nunca digo aos alunos que eles não vão conseguir nunca...se insistirem e trabalharem acabem sempre por conseguir...” (LUI)

“...ah isso sim...eu acho que sim...que devemos ter sempre uma posição motivadora e de apoio, até para os ajudar a ultrapassar as dificuldades....quer a nível cognitivo, quer a nível comportamental, nas duas vertentes...comportamental, estou a falar em termos até do social, da relação entre eles e comigo...todas elas, em sala de aula, não estou a falar em escola...mas parece-me que é o mais importante...” (MARG);

Há, no entanto, da parte dos professores mais novos, (MIG) e (ELS), o reconhecimento de que se trata duma área difícil:

“...é complicado motivá-los...muito, muito complicado...quando são módulos que não lhes dizem quase nada...” (MIG)

“...esta parte é difícil de gerir... dependendo do número de alunos por turma...” (ELS)

A dificuldade para motivar é explicada pela dimensão da turma, (ELS), e pela reação dos próprios alunos que, neste caso, funciona como um elemento igualmente motivador para o professor:

“...agora, hoje em dia, há miúdos que oferecem uma resistência....uma inércia, tremenda....mas tremenda mesmo...a estes fatores de motivação...por mais que nós os incentivemos, eles estão sempre com aquela “chapa” de desinteresse total....”eu estou a borrifar-me para isto”...e, às vezes nessas situações, eu canso-me e desisto...sou sincero,

nessas situações eu desisto....ando um período ali inteiro...há miúdos que eu vejo que começam a vacilar...eu “puxo” por eles e eles vão ao sítio....há outros que teimam em não evoluir...em que eu incentivo, incentivo....e eles fazem questão de dizer “não quero, ponto final” (CM)

As declarações registadas denotam uma clara importância atribuída pelos entrevistados à subdimensão da **motivação e apoio** e ao próprio investimento psicológico que é implicado pela ação motivacional e que, no caso do retorno negativo, se pode transformar num fator desmotivador para o próprio professor.

Quanto aos itens que descrevem a subdimensão:

- O item “**é encorajador perante todas as dificuldades**” (Q7), apenas foi comentado por (RIC) e (MARG):

“... às vezes isto não é fácil...porque às vezes as dificuldades são tantas...” (RIC)

“... depende das situações... depende do indivíduo que eu tenho à frente...que eu tento conhecer, como é óbvio...tudo isto que te fui dizendo aqui destas variáveis tem a ver exatamente com aquele mês, com aqueles dois meses (*tempo referido pela entrevistada como necessário para conhecer os alunos*) e depois com o consequente aprofundamento...no fundo, criar um pouco...não é um estereótipo...apesar de se poder também fazer isso porque a gente com a experiência acaba por encaixá-los em vários grupos...porque tem a experiência de muitos...mas ter um perfil, digamos, e esse perfil vai sendo melhorado à medida que nós contactamos...” (MARG)

O comentário de (RIC) salienta a dificuldade do comportamento encorajador do professor quando se depara com situações em que as necessidades dos alunos são muitas. É um problema recorrente dos professores atuais, mais despertos para as necessidades individuais dos alunos, e tema de discussão frequente nos conselhos de turma. Já o comentário de (MARG) sublinha a dependência do conhecimento prévio que se tem do aluno e o facto de recorrer a uma estratégia de tipificação das dificuldades como forma de obviar ao investimento no conhecimento mais individualizado dos alunos.

- O item “**interessa-se pela nossa evolução e melhoria dos resultados**”, (Q22), foi comentado por (MIG), (ELS) e (MARG) e parece refletir um comportamento importante que os entrevistados quase assumem como um objetivo profissional, como resume (MARG): “...é para isto que eu trabalho...para que eles evoluam e melhorem os resultados...é o meu objetivo final, não é?” (MARG).

- O item “**faz tudo o que está ao seu alcance para que os alunos ultrapassem as suas dificuldades**”, (Q23), foi comentado pelos professores mais experientes, (CAB), (LUI) e (MARG); dos comentários podem inferir-se quatro aspetos relevantes: 1) o comportamento

integra as rotinas de aula: “...isso faz parte também da gestão do espaço de aula...” (CAB); 2) o comportamento é estimulado ou interrompido em função da existência de um *feedback* positivo da parte dos alunos: “”...depende também do empenho deles...se eles próprios não tiverem interesse, eu é que vou andar atrás deles para ultrapassarem as dificuldades quando eles não trabalham?” (LUI); 3) o comportamento depende da economia e da equidade na gestão do tempo de aula: “...eu vou tentando até conseguir e sou, relativamente, persistente...mas não posso ocupar todo o ano em benefício desse indivíduo e os outros ficarem, penso eu, prejudicados...” (MARG); 4) o comportamento pode ser um fator de satisfação profissional: “...são estas pequeninas vitórias que as pessoas vão tendo...que não são, às vezes tantas quanto isso...mas que é agradável...é agradável dizer “já consegui”...” (CAB).

- O item "**faz-nos sentir a importância da escola para o nosso futuro**", (Q24), foi comentado por (CAB), (ELS) e (MARG) admitindo-o como um comportamento frequente e importante, devendo apenas destacar-se o facto de tal ser referido tanto por uma professora em início de carreira, (ELS), como por professores mais experientes, (CAB) e (MARG).

- O item “**está sempre atento/a às nossas dificuldades**”, (Q25), teve comentários de acordo com o que se pedia a cada entrevistado: que comentassem no sentido de esclarecer sobre as eventuais dificuldades sentidas para cada um dos comportamentos descritos; os comentários de (RIC), (MIG), (CAB), (ELS) e (MARG), professores que abrangem ambos os géneros e diferentes fases da carreira, referem essas dificuldades que os entrevistados atribuem a diferentes causas: 1) muitas vezes os alunos não manifestam as dificuldades que sentem:

“...às vezes é complicado perceber se o aluno está a ter dificuldades ou não... se eles não manifestarem a dificuldade isso pode passar-nos ao lado...” (MIG)

2) o elevado número de alunos na classe:

“...mas quando são muitos é difícil perceber se eles estão a sentir dificuldades...” (MIG)

3) a necessidade de gerir o tempo em função da dispensa do currículo:

“...mas depois temos um programa para cumprir, temos um horário para cumprir....não é fácil, porque depois temos que avançar...” (ELS)

Mas os entrevistados reconhecem que é um comportamento que tentam desempenhar embora, como diz (MARG): “...tento estar sempre (atenta)...mas nem sempre é possível...” (MARG).

A experiência profissional parece ser um importante moderador para estas dificuldades porque permite ao professor essa capacidade de prever as dificuldades que venham a surgir:

“...a partir duma determinada rodagem como professor, eu já sou capaz de...antever....somos capazes de antever e prever qual vai ser a pergunta do aluno...” (CAB)

No caso de (MIG), o item é descrito como o mais problemático da subdimensão: “...penso que este ponto “de estar atento às dificuldades” seja o mais difícil...” (MIG).

De certo modo, este item pode ser triangulado com o item Q23. Assim, poder-se-á inferir que, para os professores entrevistados, estar atento às dificuldades dos alunos e contribuir para a sua solução, são comportamentos que os professores admitem como práticas correntes embora lhes reconheçam os constrangimentos que inventariámos.

- O item “**está disponível, mesmo depois das aulas, para nos ajudar e apoiar**”, (Q26), foi o mais comentado tendo-se recolhido as declarações de (CM), (RIC), (MIG), (CAB), (ELS) e (MARG); na generalidade todos os entrevistados identificam o comportamento como importante ainda que, alguns, sublinhem o facto de a sua disponibilidade se confinar ao espaço escolar:

“...estou, acho importantíssimo que todos nós estejamos....mas quando se fala nisto não me parece que seja como um imperativo....porque eu não posso estar sempre na escola, também tenho uma vida lá fora....mas, que diabo, 5...10 minutos depois de a aula acabar, eu tenho que estar recetivo a que um aluno venha ter comigo e dizer “professor eu não entendi aquilo”....eu tenho que estar disponível...” (CM)

“...sempre...quando for necessário eu estou disponível quando estou cá nas escola...não estou disponível quando estou fora da escola...fora da escola não...” (MARG)

Os professores mais novos, caso de (MIG) e (ELS) recorrem mesmo a estratégias de tempos ou espaços próprios com recurso às novas tecnologias, para materializar esses apoios:

“...estou a pensar disponibilizar mais 45, 90 minutos com os alunos...facultativos, quem quiser vem... e acho que isso os acaba por motivar...há certas coisas que, durante os 90 minutos, nós não conseguimos explorar...ou eles colocam questões que nós temos que dizer que tem que ficar para outra altura...” (MIG)

“...estar disponível...e isso estou sempre....até porque eu criei um blog da disciplina onde coloco várias coisas e, na altura antes dos testes, deixo os miúdos muito à vontade para escreverem as dúvidas...às vezes através de messenger, etc....e portanto neste caso aqueles que são interessados e querem aprender, recorrem muitas vezes a isso...”(ELS).

- O item “**incentiva-nos constantemente para as tarefas da aula**”, (Q27), foi apenas comentado por (CAB), (ELS) e (MARG) que, de forma sucinta, o referem como um comportamento normal.

- O último item da subescala, “**transmite otimismo e confiança**”, (Q43), foi comentado por (RIC), (CAB) e (MARG) e nas declarações recolhidas salientam-se diferentes aspetos que

enriquecem o conteúdo do item: 1) para (RIC), transmitir otimismo e confiança aos alunos pode funcionar como um fator de aproximação:

“é que tudo isto está relacionado...se eu transmitir otimismo e confiança, ele amanhã vai procurar-me para me falar sobre um problema...mesmo até exterior à escola...” (RIC);

2) para (MARG), às vezes, a transmissão de pessimismo pode justificar-se como uma estratégia motivadora porque, nesse caso, funciona como um desafio e como um fator de aquisição de confiança pela parte de alguns alunos, como explica:

“...transmito otimismo e confiança em determinadas situações que acho que devo transmitir...noutras transmito pessimismo...porque eu acho que isto deve ser intercalado para eles perceberem que o progresso e a evolução deles a nível escolar nem sempre é um mar de rosas...há um otimismo e eu até sou uma pessoa otimista....portanto é-me fácil o otimismo e o pessimismo é-me difícil...confiança acho que tento transmitir sempre, acho que eles devem ser confiantes...tentar que eles consigam, mesmo apesar das dificuldades...e o pessimismo às vezes é necessário, até para eles ganharem essa confiança...a utilização do pessimismo, não sistematicamente, mas esporadicamente, pode levá-los a adquirir mais confiança...por contraponto, estás a perceber?...dizer “tu não és capaz de fazer”, às vezes até resulta com alguns alunos....quando nós os conhecemos melhor, dizer “tu não estás a ser capaz de fazer isto”, eu estou a transmitir uma ideia pessimista e um desafio...” (MARG)

Todavia, este tipo de estratégia não é subscrito por (CAB):

“...eu nunca sou, nunca fui nem nunca serei partidário do “bota abaixo”...”você não vai conseguir nada...”, nunca diria isso a um aluno...aliás, procuro sempre incentivar os alunos a exporem as dúvidas...terem sempre toda a abertura, comigo, a porem qualquer tipo de dúvidas...porque o erro é pedagógico...” (CAB)

Em resumo, quer a subdimensão **motivação e apoio**, em geral, quer os itens que a caracterizam, parecem recolher uma opinião favorável da parte dos entrevistados, apesar de se terem inventariado algumas dificuldades. No entanto, nenhum dos comentários justifica a revisão ou subtração de qualquer um dos itens.

4.2.5 Carácter/ Personalidade

Na subdimensão **carácter/personalidade** recolheram-se 7 passagens, codificadas em 5 entrevistas, sendo a menos codificada das sub-dimensões da **empatia**, na abordagem em geral. Já na abordagem dos itens, o mesmo não se verificou registando-se, mesmo, o maior número de codificações sobretudo para os itens (Q6) e (Q8).

As poucas referências ou comentários na abordagem da subdimensão, em geral, refletem a dificuldade que os entrevistados demonstraram, um certo menos à vontade, em revelarem-se enquanto individualidades dotadas de idiossincrasias que os demarcam da personagem, mais abstrata, do professor enquanto “técnico que desenvolve um currículo” (Gimeno Sacristán,

1995). Embora tenhamos tido o cuidado de situar a questão num plano menos intimista, procurando contornar esta eventual dificuldade, elucidando que se tratava da abordagem daqueles aspetos que, para os alunos, tornam o professor alguém previsível nas suas reações e comportamentos, não deixámos de sentir que os entrevistados se mostraram, na abordagem desta questão, mais cautelosos e defensivos.

No conjunto dos comentários podemos identificar três tendências ou interpretações: 1) a de que ser previsível, manter uma certa constância comportamental, é algo que é difícil, circunstancial:

“... é difícil....esta é difícil...com os nossos alunos...com os nossos filhos...é a parte mais difícil da educação....os dias da semana são todos diferentes....em cada dia temos uma determinada disposição...temos linhas condutoras em relação a isto, mas é difícil mantermo-nos coerentes em todos estes modos de atuar...” (RIC)

“...há aqui alguns itens que eu normalmente mantenho...porque eu sou assim...e, lá está, mediante um dia bom ou um dia mau...ou mediante o comportamento eu vou-me adaptando também, aula a aula, a essas situações...” (MIG)

2) a de que a previsibilidade comportamental dos professores é importante para os alunos e lhes pode transmitir confiança e exemplaridade:

“...e cada pessoa demonstra determinada personalidade e, portanto, tem determinados rituais...eu vejo isso por mim e por todos os professores que passaram pela minha vida... e sei que aquele professor que chegava à aula e fazia assim...outro fazia de outra maneira...e os miúdos sabem o que é que fazem...quais são os rituais, os hábitos que compõem determinada aula...e, portanto, essa previsibilidade também incute algum ritmo de trabalho que eu acho que é importante nas aulas...e no relacionamento com os garotos...se nós num dia fazemos duma maneira, noutro dia fazemos de outra...num dia tratamo-nos duma maneira, noutro dia tratamo-nos doutra...não há consistência e...este gajo é um palhaço, não é?...se calhar não sabe muito bem o que é que anda a fazer...eu acho que é importante que haja esse tipo de coisas em relação ao carácter....e se nós não dermos o exemplo é difícil os miúdos quererem que nós queiramos que eles façam coisas que nós não fazemos....por exemplo, em relação à pontualidade....se eu não sou pontual porque é que os alunos o hão de ser na minha aula, não é?...” (ELS)

“...é importante...tem a ver com a confiança...se eles não sentirem isso não têm confiança no professor....eles saberem com o que é que contam, seja à bruta ou seja por simpatia...mas saberem com o que é que contam... preocupa-me com os alunos e preocupa-me com a minha vida em geral...eu sou incapaz de ser com umas pessoas uma coisa e com outras outra coisa...” (LUI);

3) ou a ideia de que, por vezes, há vantagens em não se ser previsível e que essa atitude pode ser deliberada e pensada:

“...eu parto sempre do princípio de que os alunos me conhecem e que eu seja uma pessoa previsível...eu parto desse princípio embora a experiência me diga que não é bem assim... às vezes tento reagir inesperadamente, não ser previsível, para obter determinados resultados em termos de sala de aula...é estudado, é refletido...quando utilizo reações inesperadas elas já foram feitas várias vezes e sei quais são as reações deles...de acordo com os indivíduos que estão à minha frente...estudadas no sentido de experiência...pensada mas é pragmática, proveniente da minha prática letiva...” (MARG).

Quanto aos itens que descrevem a subdimensão:

- O item “**é sempre sincero com os alunos**”, (Q4), foi comentado pelos professores mais experientes, (RIC), (CAB) e (MARG), reconhecendo a importância do comportamento que parece constituir-se como um sinal de maturidade relacional na medida em que o reconhecimento do erro não parece constituir um sinal de enfraquecimento da posição do professor:

“...acho que isto é fundamental...eles perceberem que mesmo numa situação em que errei...que houve sinceridade...que não houve manipulação nem jogos...no sentido de os enganar...a situação não foi correta...”mas ele foi sincero connosco”...só que a coisa não resultou...” (RIC);

Ou, como no caso de (MARG), que opõe à sinceridade a hipocrisia, como um fator de desenvolvimento do respeito mútuo:

“...sou 100% direta, sincera...aquilo que eu penso deles é aquilo que eu digo...à frente deles, à frente dos colegas, em qualquer sítio da escola em que seja necessário dizer...sem problemas...e acho fundamental, lá está, também se prende com o tal respeito...para haver algum respeito é preciso sinceridade...com hipocrisia é mais difícil manter o respeito, porque mais tarde ou mais cedo, descobrem a hipocrisia e deixa de haver respeito...o respeito abrange, para mim, estas coisas da responsabilidade da correção, da sinceridade, entendes-me?...para mim meto tudo no pacote do respeito...” (MARG)

- O item “**é responsável e faz-nos sentir responsáveis**”, (Q5), foi comentado por (RIC) salientando o comportamento como fator de exemplaridade:

“...acho que sim, acho que é muito difícil que um professor que não seja responsável possa fazer os alunos sentirem-se responsáveis.” (RIC);

E por (MARG) que associa a responsabilidade à prática da autocrítica o que constitui um enriquecimento do conteúdo do item comportamental:

“...acho importante a autoconsciência da responsabilidade que estamos a assumir quando estamos com os alunos, quando estamos a ensiná-los, acho que é importante sermos responsáveis...do que estamos a fazer, de termos essa consciência, de nos autocriticarmos...frequentemente, eu não o faço já diariamente...porque se calhar também não sinto essa necessidade para já...neste momento não sinto...nós temos que nos autocriticar enquanto professores...porque não fazemos tudo bem, não somos perfeitos...” (MARG)

- O item “**é justo na sua avaliação**”, (Q6), foi dos itens mais comentados, com 14 codificações registadas em 7 entrevistas. A generalidade dos comentários identifica a avaliação como uma das componentes mais difíceis e problemáticas do trabalho dos professores, sendo transversal aos géneros e às fases da carreira:

“...é um dos problemas com que me deparo sempre...eu, às vezes, saio duma aula e vou para o carro e não consigo desligar...sempre a pensar se fui justo, se não fui, naquilo que

fiz, naquilo que disse...na avaliação em concreto, que se vai traduzir numa classificação que o aluno vai ter, também sinto essa dificuldade...faz-me muita impressão estar ali a mexer com números...sinto uma certa insegurança... e é uma preocupação constante que eu tenho... é dos aspetos da nossa prática profissional que a mim mais me “perturba”...” (CM)

“...eu prefiro pensar que o processo de avaliação é sempre injusto...e que eu vou tentar controlar o máximo de variáveis para conseguir o máximo de justiça nessa avaliação...mas pode sempre ser injusto...” (RIC)

“...às vezes é difícil ser justo na avaliação...eu acho que às vezes é complicado...” (MIG)

“...a questão da avaliação para mim é um aspecto muito complicado...” (CAB)

“...para mim, atribuir uma nota é das coisas mais difíceis desta profissão...quando chegam as reuniões de fim de período e nós temos que traduzir o trabalho numa nota...para mim é difícil...e realmente é a coisa que mais me chateia...(risos)...é a avaliação...quantificar o trabalho...” (ELS)

“...se calhar não é fácil...podemos falhar...mas tento ser...” (LUI)

“...é justo na sua avaliação”?...tento ser...se sou ou não, não sei... preocupa-me porque há dificuldades...” (MARG)

Um dos aspetos mais salientados nas dificuldades avaliativas é o da equidade:

“...há sempre injustiças...ainda mais quando aplicas um trabalho...às vezes eu não tenho testes, são trabalhos práticos em que há uma grelha de avaliação por aula...mas se houve um dia em que não conseguiste preencher essa grelha devidamente...porque não houve tempo...isso vai logo desequilibrar a tua avaliação...” (MIG)

“...e como é que a gente consegue um determinado grau de justeza?...procuro sempre...eu, segundo os parâmetros que eu estabeleci...ser relativamente justo, ou seja, não comunicar para ali qualquer tipo de sentimentos antagónicos...de simpatia, antipatia... e consegues fazer as coisas sempre 100% by the book?...eu acho que não...honestamente?...não se consegue...aparece um miúdo muito simpático, que é bonzinho, etc...o miúdo esforça-se...e depois aparece um gabiru que tem a mania de mandar uns palpites...e há sempre a tendência, se calhar, de não baixar a nota do gabiru mas de subir a nota do outro...automaticamente, quando eu subir a nota do outro, se calhar estou a prejudicar o gabiru...ou não, não sei...mas, é muito difícil...honestamente...ninguém consegue despir-se dos sentimentos que nutre...sei lá...em relação aos alunos...é muito difícil...procuramos...procuramos, mas...” (CAB)

“...eu perco imenso tempo a dar notas...imenso...porque não quero ser injusta...não é medo de falhar, é não querer ser injusta...e comparo os miúdos...comparo os miúdos de turmas diferentes...e tento ser o mais justa possível...e penso e reflito...espera lá, deixa cá ver se este 15 não poderia ser eventualmente um 16...ou se calhar estou a inflacionar porque se calhar até simpatizo com este garoto...mas o outro ali até me tira um bocado do sério...mas se calhar pesando bem em termos de conhecimentos eles estão na mesma...mas se calhar custa-me mais a dar o 15 ao outro...” (ELS)

“...o que eu às vezes posso achar que se torna injusto é na comparação entre uns e outros... preocupa-me até certo ponto também porque é que nós nos preocupamos mais com os coitadinhos do que com os excelentes...e porque é que estamos sempre a beneficiar os

coitadinhos em vez de beneficiar os excelentes...e isso incomoda-me, mas também o faço porque se não se lhe der ali um empurrão também não passam da cepa torta...” (LUI)

No caso de (MARG) há o reconhecimento e o receio de que a injustiça possa ocorrer:

“...nunca nenhum aluno chegou ao pé de mim e disse “foi injusta”...ao longo destes anos todos...podia acontecer, podia acontecer...” (MARG);

Recorre, por isso, a uma estratégia que lhe permita aferir as suas decisões:

“porque eu penso muito nas classificações que dou, nas avaliações que faço...mesmo na avaliação formativa, por causa desse receio de ser injusta...portanto, eu tento sempre conseguir chegar a esse ponto...em termos depois muito profundos, eu acho que não é fácil...se calhar há algum que teve queixa e nunca disse, também é verdade, também pode acontecer isso...mas eles estão a abertos para fazerem isso...sobretudo no primeiro e segundo períodos eles estão muito abertos comigo...porque eu em cada aula de início de período em pergunto, até a brincar, se têm reclamações...dou-lhes a todos o direito de reclamarem...” (MARG)

- O item “**é disciplinador, estabelece regras claras com os alunos para que todos as cumpram**”, (Q8), foi, como o anterior, muito comentado tendo-se registado 13 codificações em 7 entrevistas: (CM), (RIC), (MIG), (CAB), (ELS), (LUI) e (MARG).

Embora todos reconheçam a importância de existirem regras claras, os entrevistados dividem-se quanto ao facto de elas serem definidas *ab initio*, ou de serem um conjunto de disposições que se vão definindo ao longo do ano e, nesta diferença, não se encontram quaisquer critérios atribuíveis ao género.

No primeiro caso incluem-se os comentários de (MIG), (CAB), (ELS) e (MARG):

“...sim, perfeitamente...até porque nós temos um regulamento das salas de informática e é a primeira coisa que eu faço quando é uma turma nova é pegar e lê-lo...se não cumprirmos...é uma questão de princípio...se as regras existem é para serem cumpridas e eles sabendo à partida quais são as regras vai fazer com que de início...” (MIG)

“...sim, sim...regras de entrada, regras de comportamento, regras de sentar...” (CAB)

“...sim, na primeira aula...sempre...comigo as coisas funcionam assim...e é assim que funcionam sempre...logo na primeira aula...sempre...” (ELS)

“...sim, sim...falo com eles...e focando muitas vezes o respeito para que eles percebam que estamos ali para nos respeitarmos...” (MARG)

No segundo caso, os comentários de (CM) e (LUI):

“...à medida que me vai aparecendo um problema, eu atuo, digo ao aluno qual a consequência que vai ter...e é assim que eles vão tendo conhecimento das regras...sou incapaz de chegar ao início do ano e dizer: “meus amigos, estas são as regras...” (CM)

“...acho que acabam por ir surgindo...não faço ali no quadro uma lista de regras, “escrevam lá e vão interiorizando porque tem que ser sempre assim”...não, elas vão surgindo e acho que muitas também acabam por surgir...com o decorrer...e com eles perceberem como nós funcionamos...e de perceberem que quando estão ali a chegar a um determinado limite....que o professor naquele limite reage sempre da mesma maneira....” (LUI)

Há aspetos referentes ao comportamento que emergem dos comentários e que parecem ser importantes no trabalho diário dos professores: 1) a não existência de critérios uniformes da parte do conjunto dos professores da escola é referida por (MIG) como um aspeto negativo e que pode afetar a sua imagem junto dos alunos:

“...uma das coisas que me enerva um bocadinho nesta área é o facto de os professores de informática não aplicarem as mesmas regras...elas existem mas nem todos as aplicamos....e depois os alunos não percebem muito bem porque é que uns deixem e outros não deixam....e quando isso acontece torna-se o professor bom e o professor mau...e muitas vezes eu sou o professor mau...” (MIG);

2) a transigência relativamente às regras é admitida como situacional e variável de acordo com o impacto que as violações possam ter no trabalho de aula, ou com as características dos próprios alunos:

“...às vezes furo o esquema...e eu aí para não estar todos os dias a gerir...a perder tempo a tentar gerir a situação, se é algo que não obsta ao decurso normal da aula...eu deixo andar...” (CAB)

“precisamente porque quem reage do lado de lá, às vezes reage de maneira diferente e nós podemos ser mais flexíveis ou mais rígidos com as regras...as regras base são as mesmas...dum bom relacionamento e dum bom comportamento dentro das tarefas a executar em sala de aula....as bases são as mesmas a flexibilidade de as aplicar é que é diferente...” (LUI)

3) a intransigência, relativamente a algumas regras, pode ser um fator atribuído à idade do professor:

“...às vezes, se calhar há medida que vou ficando mais velho, vou sendo menos flexível...por exemplo, no caso da entrega dos trabalhos de casa, agora estou mais intransigente...eles têm que entregar até ao dia tal, se não entregam...paciência...” (CAB)

Do conjunto das entrevistas, a necessidade de haver regras claras e definidas *ab initio* é apenas enfatizada pelos professores mais novos, (MIG) e (ELS), podendo colocar-se a hipótese de ser algo que funcione como um fator gerador de confiança.

- O item “**é correto na forma como lida com os alunos**”, (Q9), foi apenas comentado por (MARG), salientando-se no seu comentário o aspeto referente à exemplaridade integrada no comportamento:

“...a retidão e a correção com os indivíduos, com os alunos...para eles também perceberem que têm que ser corretos...e isso também faz parte do respeito...” (MARG)

- O item “**é tolerante mas firme nas questões de disciplina**”, (Q20), foi comentado pelas entrevistadas (C), (ELS) e (MARG) que identificam ou justificam os limites da sua tolerância. Para (C), a menos experiente dos entrevistados, ser tolerante em determinadas situações pode ser mais consequente:

“...há coisas que, apesar de eu não permitir, tolero melhor....e que o comportamento acaba por desaparecer porque eu consigo, a bem, dar-lhe a volta às vezes quando reagimos mal perante o mau comportamento de um aluno...como eu vejo com alguns colegas....mas se conseguirmos reagir de outra maneira, de os fazer ver que estão errados, a bem....às vezes, se calhar, surte mais efeito do que entrar em choque com ele...” (C)

Para (MARG) a tolerância é uma aquisição da idade e da experiência profissional:

“...sou mais tolerante agora do que era no início da minha atividade profissional...era muito menos tolerante...era mais autoritária porque não sabia ser tolerante...eu acho que é também a idade, a experiência...a personalidade que se vai mudando um pouco com os anos...mas não deixo de ser firme nas questões de disciplina, isso não deixo...sou tolerante, dou a tal segunda oportunidade para eles perceberem que erraram e que a uma segunda vez terão que ser penalizados...mas sublinho o erro, porque eu acho que é importante o erro...quer a nível comportamental, quer a nível cognitivo o erro é muito importante... para mim na minha perspetiva, aprende-se mais com o erro do que com a coisa certa...” (MARG)

- O item “**é justo, trata todos os alunos de igual forma**”, (Q21), foi comentado por (RIC) e (MARG). A escassez dos comentários não invalida, porém, a extração de aspetos relevantes inerentes ao comportamento.

Do comentário de (RIC) ressalta a divergência que pode existir entre as perceções do professor e as dos alunos:

“...nós achamos que tratamos, mas eles muitas vezes não o entendem assim... porque basta, por exemplo, uma aluno ou uma aluna ficar, no fim duma aula, a falar sobre uma determinada situação para que os outros possam dizer: “passas os intervalos com o professor...”....é muito difícil sermos coerentes nesta dimensão...” (RIC)

Para (MARG), o reconhecimento de que as preferências pessoais do professor, por determinados alunos, podem levantar problemas de equidade no relacionamento, leva à preocupação pelo equilíbrio relacional que os possam contornar ou resolver.

“...acho que é fundamental isto ...tratar os alunos de igual forma...inclusive tenhamos nós maior apetência por um ou por outro, acontece...eu tenho mais empatia por alguns alunos que tenho por outros na mesma turma...não renego sequer isto, tenho mesmo e assumo que tenho...no entanto, tento sempre ser justa de igual forma para todos...às vezes até caio um bocadinho no contrário que é aqueles por quem tenho menos empatia, são aqueles que me preocupam mais...por ter medo de ser injusta...quero manter esse equilíbrio porque acho que a justiça é uma coisa muito importante em sala de aula...reagir de igual forma para todos, porque eles são todos iguais...perante mim são todos iguais...embora sejam

diferentes, nas reações e tudo, mas são iguais como indivíduos...para mim o aluno é um indivíduo que está ali...embora eu faça aquela distância é um indivíduo, um ser humano...portanto para mim é importante que eles tenham iguais oportunidades comigo, em termos de relacionamento...” (MARG)

- O item “**sabemos sempre com o que podemos contar**”, (Q37), que se refere à previsibilidade comportamental do professor, foi comentado por (CM), (MIG), (CAB) e (MARG).

Apenas (CAB) é assertivo na assunção da sua previsibilidade:

“...eles comigo normalmente sabem...sabem, porque eu tanto lhes dou nas orelhas como lhes passo a mão pelo pelo...e isso é fundamental...” (CAB)

Os outros comentários assumem uma desejabilidade como em (CM) e (MARG):

“...mas acho que é importante...eu gostava que eles pudessem saber sempre com o que poderiam contar em relação a mim...eu aqui não sou tanto...começamos o ano e eu tenho uma conversa e procuro fazer-lhes ver que eles já estão num patamar de responsabilidade em que eu não tenho que me preocupar...mas não chego ao ponto de lhes dizer “isto comigo é assim”...deixo as coisas irem correndo...” (CM)

“...não sei se eles sabem com o que podem contar...eu mostro o que sou como professora...mas como te digo, esporadicamente, não sou previsível...aliás eu não sou muito previsível em termos de personalidade...faço um grande esforço para ser previsível para os alunos...tento reagir de acordo com aquilo que eles estão à espera mas, esporadicamente, não o faço...” (MARG)

Ou uma dificuldade que varia com a situação, como o refere (MIG):

“...às vezes, como é que hei de explicar...dependendo do estado de espírito deles dentro da sala...e do meu também...somos seres humanos, temos problemas que nos afetam...eles tiveram uma aula de educação física, por exemplo, e vêm para a aula a seguir já mais espetivados e depois nós temos que segurar um bocadinho o barco...portanto acho que este ponto também...varia bastante...” (MIG)

Em resumo, quer a subdimensão carácter/personalidade, em geral, quer os itens que a caracterizam, foram comentados de forma favorável pelos entrevistados, apesar de se terem inventariado algumas dificuldades. No entanto, nenhum dos comentários justifica a revisão ou a subtração de qualquer dos itens.

Uma das notas mais relevantes para a investigação, foi, em alguns comentários, a assunção da natureza dinâmica destes aspetos referentes aos traços personalísticos dos professores, ou suas manifestações: admite-se que variem com a idade, a experiência ou com as situações e, nesse sentido, surgem como argumentos favoráveis à tese de que a melhoria comportamental pode ser desenvolvida e aprofundada.

4.2.6 Vocação

Na abordagem, em geral, da última subdimensão do nosso modelo teórico, a **vocação**, recolheram-se 11 passagens, codificadas em 7 entrevistas. Já na abordagem dos itens, com um total de 43, o número de codificações é comparativamente elevado, registando-se o caso do item (Q3), que foi o único onde se recolheram comentários de todos os entrevistados.

Os comentários relativos à importância da subdimensão, em geral, refletem diferentes opiniões ou crenças sobre facetas importantes da vocação.

Sobre a importância da vocação distinguem-se duas crenças: 1) a de que a vocação é determinante da condição profissional, como em (CAB) e (ELS) que assumem uma posição que poderíamos designar de inatista:

“...ninguém se faz professor...ou se nasce para isto ou, então...são capazes de se limar algumas arestas...agora dizer “tens que ser metido na forma”, entras em massa bruta e saís daqui como professor.... duvido um bocado...” (CAB)

“...a vocação é uma coisa que eu acho extremamente importante...porque um professor não é como uma outra profissão qualquer...nós lidamos com pessoas, transmitimos saber...e se nós não gostamos daquilo que estamos a fazer é difícil motivar as pessoas....e eu para aí desde os meus 7, 8 anos que sempre disse que queria ser professora...sempre disse isso...nunca tive problemas d orientação vocacional porque é isto...é isto...já estava para ali virada...apesar de tudo, gosto muito daquilo qyue faço e não me vejo a fazer outra coisa, pronto...” (ELS)

2) e a crença de que a profissão, independentemente duma pré-orientação vocacional, é algo que pode ser aprendido, como em (LUI) e (MARG):

“...acho que, se calhar, qualquer pessoa pode (ser professor)...desde que esteja disposta a aprender a ser...” (LUI)

“...sabes que a vocação, para mim, não tem muito interesse... e portanto em termos de vocação eu acho que ela se pode adquirir...comigo foi assim...ou descobrir....eu acho que estou vocacionada para mais coisas, portanto não dou muita importância à vocação por isso...” (MARG)

Um outro aspecto importante, que se prende diretamente com a nossa hipótese de trabalho, é salientado por (CM) que associa, explicitamente, a vocação à componente relacional:

“...porque a vocação não é só dominar cientificamente as matérias...claro que isso é importante....mas se eu não consigo, para além disso, dominar estas vertentes que estamos a abordar (da empatia)...tenho que concluir que não tenho vocação....seria preferível ficar pela faculdade...dedicar-me à investigação ou a dar aulas a adultos...” (CM)

Outra crença com relevância e com expressão frequente é a manifestada por (C), a menos experiente do grupo de entrevistados, para quem a vocação é algo sujeito à erosão do tempo:

“...mas acho que com a idade as pessoas vão perdendo a paciência...vão ficando mais cansadas...é sempre a mesma coisa...para mim ainda é um bocado novidade, mas eu acho que com o tempo os professores ficam cansados...não sei, também falo um bocado por aquilo que ouço dos colegas...que com o tempo, é normal que as pessoas fiquem cansadas, que o nível de paciência baixe...que as estratégias comecem a ficar escassas...porque embora os alunos vão sendo diferentes, vamos revendo uns nos outros...” (C)

No entanto, esta crença é em grande parte infirmada pelas diferentes declarações e comentários registados nas entrevistas sobre esta e outras subdimensões do modelo. De facto, parece que os fatores de desmotivação ou cansaço dos professores se podem atribuir mais a questões situacionais ou de falta de retorno positivo sobre os atos profissionais, do que ao acumular de rotinas ou de ideias pré-concebidas sobre as características dos alunos.

Esta tese está, aliás, muito presente nos comentários aos itens da subdimensão:

- o item “**faz-nos sentir que o seu trabalho é importante para nós**”, (Q2), foi apenas comentado por (CM) e (CAB), para destacarem o comportamento como “importante”, (CM); ou “fundamental”, (CAB).
- o item “**fala das matérias com entusiasmo**”, (Q3), com 14 codificações foi, em conjunto com o item (Q6) da subdimensão **carácter**, o item mais comentado e o único em que participaram todos os entrevistados.

De forma geral, os comentários levam à conclusão de que o “falar com entusiasmo” é um componente motivacional importante para os alunos, como se exemplifica com os comentários:

“...eu acho que é sempre vantajoso quando nós podemos mostrar algum entusiasmo e fazer alguma ligação com a realidade para começar a matéria, para os motivar...” (C)

“...e isto tem a ver, lá está, com o entusiasmo que é transmitido...com o envolvimento que o professor tem com as matérias e com aquilo que está a fazer...se nós não gostarmos é muito complicado motivar...” (ELS)

“...se a gente falar das coisas, mesmo chatas, de forma agradável e com entusiasmo...se calhar acabam por não as achar assim tão chatas...agora, se elas já são chatas e nós achamo-las chatíssimas e transmitimos essa chatice, da maneira como falamos então (risos)...não há quem lhes pegue...” (LUI)

Com exceção de (CM), que assume o comportamento numa perspetiva deontológica:

“...eu acho que se tem de falar com entusiasmo...senão não estava ali a fazer nada...eu recorro muito a isto...estou no quadro e mesmo que aquilo seja o maior “pincel” eu digo: “isto é lindíssimo”...e tento que eles vejam ali alguma beleza ...mesmo que não haja...” (CM);

Outros comentários apontam para uma relação clara entre o “entusiasmo” posto na lecionação duma matéria e o gosto pessoal do professor por essa mesma matéria:

“...há matérias que eu gosto mais de dar, há matérias que eu não gosto tanto de dar...e isso nota-se...” (ELS)

“...mas às vezes é muito difícil disfarçar que não gostamos daquilo que estamos a lecionar...” (MIG)

“... depende das matérias...eu ensino muito mais facilmente geologia e o meu entusiasmo é inerente a mim própria porque são matérias que eu gosto...” (MARG)

Há, no entanto, a assunção dum esforço para compensar esse menor “entusiasmo” pelas matérias:

“...eu, sinceramente e até agora, não tenho tido muita dificuldade...mas tenho que fazer um bocado de teatro porque às vezes tentamos...tenho os meus conteúdos e as minhas modalidades preferidas e depois nas outras...” (MIG)

“.....nós temos de vender o nosso peixe o melhor que conseguimos....embora não gostemos do peixe, nós temos de o vender como se fosse o melhor de todos....” (ELS)

“...mas tento contrapor isso...tento contrapor, como já te disse, em matérias de que eu não gosto tanto, que não me aliciam tanto...tento contrapor...torna-se mais fácil ensinar... há matérias que eu gosto muito, não são problemáticas...e há outras que eu gosto menos e que necessito, enfim, de preparar melhor, ter mais cuidado quando estou na aula...sou mais cuidadosa, mais planificada, mais previsível...talvez também porque esteja menos à vontade, não é?” (MARG)

O retorno positivo dos alunos, face ao investimento posto no “entusiasmo”, parece ser igualmente um aspecto importante, para (LUI):

“...porque por mais palhaçadas que nós façamos, entre aspas, se do outro lado é sempre a mesma...o fâcies é sempre o mesmo...(risos) fazes o quê? só se fizeres um strip (risos)... é muito diferente...numa tu acabas por despejar a matéria porque tem que ser e na outra fá-lo com muito gosto...porque eles reagem, porque eles perguntam, por eles se entusiasmam, eles questionam...e na outra, quer estejas a falar daquilo ou de outra coisa qualquer é igual...uma pessoa acaba por fazer por...tenta dar a volta às primeiras vezes...as segundas vezes vê se daquela maneira aquela matéria é mais interessante...vamos arranjar maneira...mas continuas igual...à terceira, despeja-se...porque tens que despejar porque faz parte do programa...” (LUI)

- O item “**as nossas dificuldades nunca o desmotivam nem cansam**”, (Q18), foi comentado por (C), (RIC), (CAB), (LUI) e (MARG).

Para (C), as dificuldades dos alunos são uma preocupação que se reflete na satisfação pessoal com o trabalho:

“...eu acho que nenhum professor fica contente quando vê que os alunos não percebem o que ele está a tentar ensinar...ninguém pode ficar contente com isso...é uma preocupação, que eles percebiam o que estamos a fazer...sim, é uma preocupação...” (C)

O número de alunos pode dificultar a atenção e a motivação do professor para as necessidades dos alunos, como diz (RIC):

“...mas nem sempre é fácil isso...numa turma com vinte e tal alunos nem sempre....manter isto constante, é difícil...” (RIC)

Os comentários de (CAB), (LUI) e (MARG) elucidam sobre um aspeto importante do comportamento e que tem a ver com o fato de os entrevistados demarcarem a fronteira da motivação e do cansaço pelo comportamento dos alunos: assim, identificam como desmotivadoras e cansativas as dificuldades de aprendizagem que se prendem com a falta de atenção e de empenhamento dos alunos, salvaguardando a sua inteira disponibilidade para as dificuldades de natureza exclusivamente cognitiva:

“...depende....é assim...se os alunos, porventura estão só com dificuldades porque não ligam nada ao que eu estou a debitar...nem se interessam em casa...também farta, sinceramente...” (CAB)

“...depende do que se entende por dificuldades...se forem dificuldades mesmo, aí tudo bem, explica-se 10, 15 vezes...se fôr falta de atenção, aí não há paciência...às vezes há alunos...que é um desespero...podem não desmotivar, mas cansam um bocadinho...” (LUI)

“...ai às vezes cansam....eu sou persistente, por natureza...na minha essência eu sou persistente...mas às vezes canso-me...” (MARG)

- O item “**nas aulas nunca há tempos mortos para ele/a, está sempre em ação**”, (Q30), foi apenas comentado por (CAB) e (MARG), os professores mais experientes, no sentido de afirmarem a necessidade da criação de tempos mortos e pausas na gestão do tempo de aula:

“...mas também há aqui uma coisa que é necessário ver...o professor tem que ter a noção de quando é que os alunos precisam de uma pausa para arejar ideias....para falar de outra coisa que não seja matéria...por exemplo, se tu está a explicar seja o que for no quadro...aquilo é chato...se não paras a meio um bocadinho....parar na altura que não tenha problemas com a continuidade da matéria que vem imediatamente a seguir....tem que se saber interromper, muitas vezes não quando os alunos estão fartos, mas quando nós achamos que ali realmente se pode...” (CAB)

“...nas minhas aulas tento equilibrar isso....tempos mortos com tempos vivos...mortos entre aspas, com menos ação....com tempos mais vivos...até para não ser muito linear, porque penso que os alunos com uma coisa muito linear não é tão chamativo para eles...” (MARG)

- No item “**nunca se queixa das condições de trabalho**”, (Q31), registaram-se os comentários de (RIC), (MIG), (CAB) e (MARG).

Apenas (RIC) assume como “fundamental” que o professor não se queixe das condições de trabalho. Para (MIG) “nós devemos queixarmo-nos o mínimo possível” porque pensa que isso pode funcionar como desmotivador dos próprios alunos que são afetados pelas mesmas condições:

“...em alguns sítios em que não há condições mínimas ...de temperatura dentro da sala e tudo mais...e os alunos, nesse caso, claro que se queixam, mas nós devemos queixar-nos o mínimo possível...porque...sem dúvida é mais uma desculpa para...hoje está calor não apetece nada (risos)” (MIG)

Já (CAB) e (MARG) admitem que relativa ou raramente se queixam:

“...relativamente...relativamente porque todos nós somos humanos...” (CAB)

“...queixo-me raramente...quando vejo que é pertinente queixo-me...mas só quando acho que é pertinente...não me queixo sistematicamente das condições...” (MARG)

- o item “**sente-se que gosta de trabalhar com qualquer tipo de aluno**”, (Q39), foi comentado por (CM), (RIC), (CAB), (LUI) e (MARG).

A parte substantiva dos comentários refere-se, sobretudo, à preparação, à falta de apoio ou ao tempo necessário que os entrevistados reconhecem ter para trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades ou necessidades educativas especiais:

“...sim...eu acho que é importante...temos de gostar de trabalhar com qualquer aluno...agora, saber trabalhar com qualquer aluno é que é mais difícil... eu não me sinto formado para trabalhar com aquele aluno...e isso às vezes é um bocado cansativo e até penoso para nós porque vemos que aquilo não avança, não dá...depois temos o quê?...temos um encontro, no corredor, com a professora de educação especial que lhe dá o apoio...uma pessoa tenta falar com ela mas colhe-se muito pouco...” (CM)

“...procuramos...procuramos...há alguns com quem é difícil...e isto aqui faz entrar em linha de conta com outra situação...se calhar nós...primeiro, necessitaríamos de ter maior preparação para lidar com determinado tipo de alunos...segundo, as turmas não têm, para alunos muitas vezes tão diferenciados a nível cognitivo...são talvez demasiado extensas para que nós nos possamos dedicar, a cada um deles, com o tempo que eu achava que deveria ser o mais adequado...” (CAB)

“...não tenho apetrechos técnicos, nem competências...porque na minha formação... e inclusive acho que a formação tem que ser uma formação inicial para se lidar com esse tipo de pessoas...e já tive essa experiência ao longo dos anos...já tive alunos invisuais, surdos-mudos, com paralisia, ambliopes, tive ao longo destes anos alunos desses...e sempre verifiquei que os resultados eram muito menores, mesmo eu esforçando-me muito, com as professoras do ensino especial...” (MARG)

- O item “**vê-se que é alguém que gosta do seu trabalho**”, (Q45), foi comentado por (C), (CM), (RIC), (CAB), (ELS) e (MARG); em geral, no sentido de ser importante o gosto pelo trabalho.

Para (ELS) esse gosto é percebido pelos outros, sobretudo hoje em que o acesso à profissão é mais seletivo:

“...nota-se...primeiro nota-se se um professor gosta de ser professor, ou não...hoje em dia quem é professor é mesmo por amor à camisola...há uns anos atrás isso não acontecia porque qualquer cão e gato era professor, não é?...ia dar aulas...não era ser professor...dava aulas o que é diferente... ser professor e dar aulas...” (ELS)

Já (MARG) sublinha a importância da ótica do prazer na profissão, no trabalho:

“...eu tento transmitir isto aos alunos, de que gosto do trabalho...há dias que sim e dias que não, em minha opinião...mas aos alunos eu tento transmitir que o faço por prazer...aliás acho que a gente deve trabalhar na ótica do prazer....embora às vezes seja obrigação (risos)...mas eu acho que é fundamental a ótica do prazer, porque senão não vamos a lado nenhum...” (MARG)

Em resumo, quer a subdimensão vocação, em geral, quer os itens que a caracterizam, foram comentados de forma favorável pelos entrevistados; registaram-se também muitas observações que enriqueceram o conteúdo implícito dos itens e que esclareceram alguns aspetos das limitações e condicionantes ao desempenho de cada um dos comportamentos descritos.

No essencial da análise de conteúdo na subdimensão, nada resulta que nos leve a considerar a alteração ou subtração de qualquer item.

4.2.7 Questões e subdimensões emergentes das entrevistas

Analisaremos de seguida as 3 subdimensões emergentes nas entrevistas e que, não integrando o modelo teórico, são relevantes para a compreensão do processo relacional envolvido na atividade do professor.

- O aspeto “**melhoria**” foi abordado como resposta à pergunta sobre a possibilidade de melhoria, da parte dos professores, das componentes relacionais do nosso modelo. As respostas são importantes na medida em que os entrevistados possam: 1) reconhecer a natureza dinâmica das suas atitudes atuais face aos comportamentos descritos e comentados ou; 2) reconhecer que as dimensões relacionais podem ser objeto de melhoria.

Foram codificados os comentários de (CM), (CAB), (ELS) e (LUI) que revelam a aceitação do princípio de que os aspetos relacionais são melhoráveis.

Para (CM) isso deve constituir um dever profissional: “...todo o professor tem de melhorar e tem de fazer por isso....”; e considera que uma predisposição inata para o relacionamento é uma ajuda nesse sentido.

Para (CAB) e (ELS) o processo de melhoria pode resultar da reflexão crítica sobre o trabalho e os seus eventos:

“...o professor também deverá, forçosamente, como ser inteligente que supostamente é, refletir sobre si mesmo, sobre os seus erros e sobre a sua vivência.... e então refletindo e melhorando e refletindo ...não só sobre a relação professor-aluno, mas sobre os seus passos ao longo do dia a dia...isso acontece-me, por exemplo...

... mais, professor também é aquele que reflecte sobre os seus próprios erros e que tenta melhorar...e que reflecte sobre a sua atitude e que discute isso...” (CAB)

“...quando saio das aulas...no fim de cada aula e quando venho no corredor...”será que isto correu bem hoje?...” isto hoje foi um bocado seca....se foi seca para mim, para eles se calhar ainda foi mais...vamos lá ver como é que eu posso fazer para ver se na próxima aula as coisas correm melhor”...corresponderam bem, não corresponderam...isso é uma coisa que eu faço constantemente...preocupa-me...preocupa-me que os miúdos achem as aulas interessantes....e se eles não acham as aulas interessantes não vão aprender aquilo que eu ensino...e portanto o facto de fazer autoavaliação....de refletir sobre aquilo que se passou na aula...o que é que correu melhor...o que é que correu pior...eu faço isso sempre no fim de cada aula...ou no fim do dia quando saio da escola e vou pelo caminho...” (ELS)

É interessante que (CAB) atribua a capacidade de melhorar não só à vontade mas também à maturidade:

“...acho que sim quando o professor quer...e também é fruto da maturidade da própria pessoa...” (ELS)

Também (LUI) salienta a vontade de mudar como um fator decisivo, que permite ultrapassar a inércia da autoimagem:

“...podem...se a pessoa estiver disposta a isso...se não se puser naquela de sou assim, sempre fui assim e também vou ser assim....como em tudo em qualquer profissão...a pessoa tem que estar predisposta a aprender a ser um bom profissional...” (LUI)

O facto de os comentários pertencerem a professores e professoras em diferentes fases da carreira permite-nos estabelecer a hipótese de ser aceitável para os profissionais o abrirem, também na componente relacional, a sua atividade à aprendizagem e à melhoria contínuas. Ou seja, podemos considerar nesta amostra a existência duma valência positiva na atitude face à mudança nos comportamentos em causa e um controlo comportamental percebido que podem favorecer a formação duma norma subjetiva; deste modo e face à teoria do comportamento planeado de (Ajzen, 1991), os comportamentos que integram o QCPPAS podem constituir-se como um referencial auto-avaliativo centrado na melhoria comportamental.

- A aceitação dos comportamentos do QCPPAS, por parte dos entrevistados, foi em alguns casos referida como circunstancialmente, ou situacionalmente, comprometida ou prejudicada: 1) pelo feedback recebido dos alunos quando os entrevistados se referiam a si próprios; 2) pela natureza pouco humilde dos profissionais para aceitarem os seus pontos fracos, quando na referência a outros. Caracterizámos essas situações como **aspetos negativos ou dificuldades** da profissão.

No primeiro caso foram referidas: a desatenção, o desinteresse e a desmotivação dos alunos:

“...hoje em dia o que mais me chateia é uma pessoa gastar às vezes não sei quanto tempo a estar aqui a debitar informações...estar a dedicar-me a um determinado tipo de situação e aquilo entrar por um ouvido e sair pelo outro....o que mais me aborrece são as manifestações de desinteresse...” (RIC);

“...eu levo uma ficha ou duas para eles fazerem...vou explicando das primeiras vezes e sinto que alguns alunos não percebem bem o que está a acontecer...normalmente dou um tempo, vou explicar ao lugar e eles são capaz de chegar ao fim e aquilo que mais me desmotiva... e às vezes ouvimos um ou outro comentário...pronto “que seca”...e estivemos nós ali com aquele trabalho todo...e preocupa-me e saio das aulas um bocadinho desmotivado por causa disso...gosto quando eles estão a aprender alguma coisa e que aquilo lhes vai ser útil...” (MIG)

“...eu posso vir muito bem disposta e chegar à sala e haver uma situação que me chateia e aí, imediatamente, fico mal disposta, não é? vinha bem disposta para a aula e eles começaram a fazer coisas que me irritam...como por exemplo eu estar a explicar exatamente o que vamos fazer, etc, etc... e vejo que estão dois a conversar e a seguir “o que é que é para fazer?”...não há pachorra...uma vez, duas vezes a mesma coisa, não dá...fiquei logo virada e disse-lhes...há coisas que me irritam e isto é das coisas que mais me irritam, eu estar a falar e não haver... magoa...caramba...eu estou aqui, dou o meu melhor e depois estão-se simplesmente borrifando para aquilo que aqui está a acontecer...para mim, não é?” (ELS)

“...agora, esta é a parte que eu acho mais difícil...quer dizer, o professor não desistir depende de os alunos também quererem...se os alunos não querem...nós vemos, mesmo dentro da mesma turma...quer queiramos quer não...acabamos por dar mais atenção que querem mais, do que aos alunos que estão ali na conversa e que de vez em quando me chamam, porque lá se lembraram de fazer mais uns risquinhos....e então eu vou estar ali de volta daquilo que já repeti mais de 10 vezes e ele continua mais interessado em conversar com o colega do que em fazer os exercícios...” (LUI)

As reações dos alunos condicionam a motivação e são um fator modelador dos comportamentos do professor:

“...mas depois, lá está, não há o retorno da parte dos miúdos....acho que hoje em dia cada vez menos os miúdos querem trabalhar...portanto, superar as dificuldades...”eh pá, não consigo e ponho para o lado”... mexe um bocado (com a motivação)...porque se eu tenho alunos que vão correspondendo, dá-me mais alento para eu fazer cada vez mais...e melhor, não é?... se não houver grande resposta, não é?...é compreensível, acho eu...porque é que eu hei de estar a fazer fichas...a usar o meu tempo a fazer fichas ou a gastar tempo pessoal que seria....meu tempo pessoal extra-aula e mais do que aquele que está estabelecido por lei, para investir nos meus alunos se depois não tenho o retorno....obviamente que isso não...para quê?...não vale a pena...” (ELS)

“...eu fiz tudo, agora eles têm que trabalhar...se eles não trabalharem eu é que não vou desistir? (E: tu achas que a resposta dos alunos é o nosso combustível motivacional?) ... é, é...imenso...” (LUI)

Embora, no caso de (MARG) isso possa ser relativizado pelo trabalho planeado:

“...é relativo...se eu tiver um feedback negativo, eu tento corrigir, obviamente...mas não é muito importante...eu não vou deixar de fazer aquele meu trabalho planeado...não, acho que não...” (MARG)

No segundo caso, os comentários de (CAB) – um professor com vasta experiência na formação e orientação de professores – referem a falta de humildade para o reconhecimento do erro ou dos pontos fracos e a falta de resiliência ou de adaptabilidade para as situações mais difíceis que levam a que persistam atitudes menos positivas da parte dos profissionais:

“...mas isso se tiveres o grau de humildade suficiente para assumires isso...porque há muita gente que por muito que se lhe critiquem os pontos fracos, nunca vão assumir...são completamente autistas... posso dizer que há indivíduos com os quais travei conhecimento que, nomeadamente na relação professor-aluno, vivem para eles mesmos...quer dizer, numa relação professor-aluno, eles vivem numa relação unívoca...não há uma relação biunívoca...” (CAB)

“...agora, é evidente que o professor se tem que adaptar àquele tipo de espírito...o que, infelizmente, com alguns dos nossos colegas não acontece...estabelecem um comportamento padrão em que toda a gente tem que encaixar...só que eles se esquecem de que tem que haver sempre no início do ano letivo, uma adaptação professor-aluno e aluno-professor...e normalmente chega o professor...o professor tem os seus princípios, tem as suas regras...e os alunos têm que forçosamente ser encaixados naqueles parâmetros...e se calhar os miúdos até têm um comportamento um pouco diferente, fruto da sua personalidade turma, e o professor terá que se adaptar...” (CAB)

- Não sendo as questões relacionais normalmente abordadas durante a formação inicial, a que tipo de informação recorrem os profissionais para enfrentarem as suas dificuldades? Partilham com os colegas os seus problemas recorrendo àquilo que Bandura (1989) define como experiência indireta (*vicarious experiences*)? Foi para esclarecer mais este aspeto da **partilha** entre profissionais que orientámos a nossa pergunta de acordo com as características dos entrevistados ou a nossa perceção da sua atitude face à questão: 1) de forma mais direta: “costumas debater com os colegas estas questões relacionais?”; 2) ou de forma mais indireta: “é frequente os professores debaterem este tipo de problemas?”.

As respostas indicam que as características pessoais, sobretudo de abertura, bem como as culturas de escola e a pertença geracional ou a um determinado grupo disciplinar, são os principais fatores explicativos para a difícil ocorrência deste tipo de transação experiencial.

A abertura à partilha é evidente em (C) e (ELS), as entrevistadas com menos experiência profissional, que declaram trocar as suas opiniões com os colegas independentemente das gerações:

“.....a minha experiência não é muito grande...mas os colegas com quem falo, mais da minha geração, acho que pensam e agem da mesma forma....nós falamos, temos os mesmos problemas em às vezes motivar...todos estes aspetos que estão aqui mencionados, na simpatia, na amizade...sim, são tudo coisas que, de uma forma ou de outra, nós acabamos por falar...de vir à baila, é normal... o ano passado todos os meus colegas estavam na casa dos 50... eles sempre se mostraram recetivos às minhas coisas e eu às deles... no ano passado, eu fui colega da minha professora de matemática...mas o tratamento sempre foi de igual para igual....nunca senti, de alguma maneira que pudesse estar a ser posta de parte pela idade nesta minha pouca experiência de 3 anos, sempre senti abertura dos colegas mais velhos para ajudar...” (C)

“...e costumo partilhar determinadas coisas quando elas acontecem...mais velhos, mais novos...com aqueles colegas com quem costumo lidar mais... pessoalmente eu sou uma pessoa que gosto muito de partilhar experiências...e sempre trabalhei nessa base...sempre gostei muito, como desde sempre trabalhei muito com pessoas da minha idade...mais ou menos da mesma faixa etária...eu habituei-me sempre a partilhar este tipo de coisas...” “como é que tu costumas fazer se te acontecesse isto?”...mesmo em termos de relação...” “...o que é que tu fazias...eu fiz assim...o que é que resulta contigo, o que é que

não resulta”... eu acho que é importante esse relacionamento...nem mais velhos, nem mais novos...entre colegas...” (ELS)

Mas a partilha inter-geracional apresenta algumas dificuldades que (ELS) comenta:

“...eu acho os colegas mais velhos mais fechados...eu acho...partilham menos...dão-se menos e não estão muito interessados em ter algum tipo de relacionamento, mesmo profissional, com o pessoal mais novo...eu sinto isso...e tenho sentido isso nos últimos tempos e em diferentes escolas...isso acontece muito...o corpo docente estável, os professores do quadro, dão-se muito menos aos que chegam de novo dos que os que estão...normalmente nós identificamo-nos com as pessoas que estão mais ou menos na mesma situação...e eu acho compreensível que...as pessoas já criaram laços, já cá está há 10, 20 anos...30 anos alguns...portanto já têm as pessoas com quem se dão melhor...com quem trabalham melhor, etc...e não sinto grande abertura da parte deles...” (ELS)

A pertença a um grupo disciplinar, em que os mesmos alunos podem ter, ao longo do currículo, diferentes professores da mesma disciplina, parece favorecer a partilha de opiniões como comenta (RIC):

“... costumamos...inclusivamente falamos muitas vezes dos alunos que passam de uns para os outros...” (RIC)

Mas a situação corrente parece ser mais caracterizada pela ausência de partilha das dificuldades neste domínio. Seja porque: 1) os professores tendem a valorizar mais a componente didática:

“...nós temos mais o hábito de falar na parte científica, pedagógica...porque lhe damos mais importância...” (CM);

2) porque a componente didática apresenta uma maior objetividade, favorecendo a discussão:

“...é muito mais fácil...porque são mais objetivas...estas são mais subjetiva e mais...repara, quando a gente está a conversar com alguém...e isto aconteceu-me aqui nesta entrevista também...eu estava a pensar à medida que ia respondendo e quando estava a falar de respeito...para mim respeito é uma coisa e para ti, se calhar, é outra completamente diferente...há uma subjetividade muito grande...” (MARG);

3) porque sentem nas suas dificuldades relacionais uma fraqueza que procuram não dar a conhecer:

“...se calhar há pessoas que podem não querer falar sobre isso porque acham que se estão a expor e a admitir que têm problemas disciplinares com os alunos...pode haver pessoas que tenham problemas em falar nisto... as pessoas nem se dão a esse tipo de discussão...a menos que estejam no limite do desespero...” (RIC)

“...eu acho que os professores nem falam...se calhar nem falam sobre os problemas científicos...os problemas relacionais são mais ausentes porque isso passa por uma determinada humildade...de assumir determinados defeitos que a pessoa prefere ignorar...” (CAB);

4) ou porque, simplesmente e face à raridade da partilha, se habituaram a encontrar as soluções por si próprios:

“...e é algo que me habituei, desde os meus 22 anos a refletir sozinho....e é sozinho que vou descobrindo soluções...” (CM)

“...de vez em quando coloco uma ou outra questão sobre como é que posso fazer isto ou aquilo...mas não é muito normal...quando tenho alguma dificuldade soffro-a sozinho... não é o não me sentir confortável...não tenho qualquer tipo de problema com isso....não coloco mais vezes esse tipo de questões...porque acho que devo tentar eu dar a volta à questão...” (MIG)

Na entrevista de (ELS) há, porém, uma referência da maior importância à exemplaridade que os professores atuais podem exercer sobre os futuros professores, enquanto estes são alunos, constituindo-se como modelos geradores de crenças sobre as formas de ensinar:

“...para mim são os ícones...logicamente que não vou ser um clone...sou eu, tenho a minha personalidade...mas tenho determinadas coisas, características que eu gosto de ser assim...e que eu acho importante num professor...ser assim... olha, por exemplo esta da motivação, do apoio, da amizade, da simpatia...isto tudo (risos)...no fundo isto tudo...porque, lá está, eu tinha aquele professor como um professor ideal, não é?...logicamente toda a gente tem as suas imperfeições....eu sempre dei muita importância, nos meus professores, à parte da empatia...e à parte científica...com igual peso...” (ELS)

Em conclusão, as entrevistas permitem-nos identificar uma aceitação, por parte dos participantes, de que os aspetos relacionais da instrução traduzidos pelo modelo teórico, podem ser objeto de melhoria ainda que existam problemas e dificuldades nesse processo que advêm: 1) quer das reações dos alunos; 2) quer da predisposição individual para a mudança e para o reconhecimento do erro. Igualmente, a fraca ou rara partilha entre os professores acerca deste tipo de problemas, não permite que a experiência indireta possa funcionar como uma fonte de conhecimento que favoreça os processos de mudança e melhoria comportamental.

4.3 Análise com disposição ou apresentação dos dados do Bloco 3

Neste bloco tratamos as perguntas com que pretendíamos esclarecer as duas últimas questões de investigação:

- Pode o QCPPAS ter interesse para os professores como referencial auto-avaliativo?
- Pode o conhecimento fornecido pelo resultado do QCPPAS ter interesse, para os professores, como material formativo?

Para consolidar a nossa perspetiva de que o problema de investigação tem sentido e utilidade e que a existência dum referencial validado para a componente relacional do processo de ensino-aprendizagem é um instrumento que pode ser reconhecido e utilizado pelos professores.

Apenas na entrevista de (C) não houve tempo para estas questões finais, tendo todos os outros entrevistados fornecido respostas.

A primeira pergunta foi apresentada de forma direta por forma a esclarecer a importância que pode ter para os profissionais a existência dum referencial auto-avaliativo apresentado no domínio relacional: “achas que este referencial, do ponto de vista da autoavaliação, é importante?”, constituiu a formulação base da pergunta feita aos entrevistados.

Recolheram-se os seguintes comentários:

“...eu acho que sim....principalmente para o professor que reconhece que estes parâmetros...estas vertentes, são importantes....eu próprio, agora, vou lá para fora a pensar na importância disto e de que posso melhorar...” (CM)

“...acho que sim....isto, nos tempos que correm e na nossa escola atual....escola e não só... vai facilitar e ajudar muito....ou é uma via para atingir os nossos objectivos....que são, para os alunos, as aprendizagens e a aquisição de competências que são importantes para o seu futuro... e nunca vi nem li nada sobre isto....aquilo que eu faço é agir empiricamente a partir daquilo que eu sou...eu olho para isto e gosto de ver...” (RIC)

“...tem todo o interesse...com estes itens delineados e tudo o mais....até podia ser utilizado para uma avaliação dos professores feita pelos alunos....é extremamente importante para poderes evoluir... porque estão aqui todos os pontinhos...preocupamo-nos todos com isto mas realmente, às vezes pensamos de forma geral ...não tão específico... e se pudéssemos olhar para cada um destes pontos e depois fazermos uma avaliação sobre nós próprios...o que é que está bem, o que é que está mal...se calhar conseguíamos solucionar uma série de problemas de que nos vamos apercebendo e debatendo todos os dias...” (MIG)

“...acho que sim...tudo o que contribua para melhorar e para escarpelizar...digamos, para pôr preto no branco toda uma série de situações tão importantes como esta a relação professor-aluno...acho que é sempre importante...”(CAB)

“...eu acho...acho porque quando nós temos a nossa formação inicial, no ano das pedagógicas...antes de irmos para estágio... o problema é que quem nos prepara já há muitos anos que não dá aulas....sim, nós temos que motivar, mas como é que eu motivo?...o que é que eu faço para motivar os alunos...é muito importante nós termos um bom relacionamento...então e o que é o bom relacionamento?...isso quer dizer o quê?...e de facto haver esta especificidade de parâmetros, eu acho que é interessante... isso ensinam-nos (a didática)...ensinam-nos a fazer isso....agora esta parte aqui é que é mais difícil....eu até posso achar que me dou muito bem com os meus alunos e isso não estar a acontecer...” (ELS)

“...pode ajudar....não sei se terá assim uma importância tão grande....ou pode ajudar para a pessoa ter consciência do que faz....mas tu agora podes olhar para isto e veres que fazes a maior parte das coisas...e com umas turmas tem uma coisa e com outras, tens outra...e agora?...foste tu que não fizeste metade disto?...ou as turmas?...posso comparar...nesta turma eu faço realmente isto tudo e naquela não faço porque?...pode ajudar...” (LUI)

“...eu acho interessante...em termos de autoavaliação, sim...em termos de avaliação utilizável para outros tenho alguma dificuldade em vê-la, porque são variáveis muito subjetivas...mas em termos de que sejam critérios utilizáveis por nós, para nós melhorarmos o nosso desempenho, eu acho que sim...acho que até é muito importante porque algumas das coisas nós não as pensamos...já as fazemos um pouco automaticamente, não é?... e isto pode-nos fazer pensar, quer dizer, esta grelha pode-nos

fazer pensar em como nos comportamos nas aulas, não é?... para tu te autoavaliar e criticar e tentares melhorar alguns aspetos que depois têm como consequência a aprendizagem, eu penso que é importante.... esses critérios podem ... dar-nos a consciência de quem somos e do que podemos melhorar em termos comportamentais...” (MARG)

Pensamos que os comentários, produzidos por professores e professoras de diferentes áreas disciplinares e em diferentes estádios da carreira, são elucidativos da importância que atribuem à existência dum referencial comportamental como suporte dum sistema auto-avaliativo. E ainda que, nesta e noutras respostas ao longo da entrevista, as pessoas tenham reconhecido os comportamentos como praticados ou praticáveis, é de notar a referência à utilidade do referencial como instrumento facilitador duma perspetiva mais estruturada, ou mesmo, como diz (LUI), como forma de trazer ao plano da consciência uma ação que é muitas vezes reflexa ou simplesmente automática.

As respostas obtidas reforçam, de certa maneira, a ideia da importância reconhecida à dimensão relacional da instrução ou prática letiva e foi interessante constatar a sugestão de (MIG) de aplicação do referencial a um sistema de avaliação, pelos alunos, do próprio professor; ou o impacto, como estímulo, do contacto com o referencial por parte de (CM), quando diz:”... eu próprio, agora, vou lá para fora a pensar na importância disto e de que posso melhorar” (CM).

- A segunda questão para além da sua implicação direta, também se destinava a testar o grau de abertura à melhoria que, por implicar uma mudança comportamental, poderia ser manifestada pelos entrevistados. Pensámos que uma forma prática de o alcançar, seria colocar a questão de forma indireta; assim, considerámos que essa abertura podia ser evidenciada pelo reconhecimento de que o conhecimento fornecido pelos resultados do QCPPAS poderia ser objeto da formação de professores. A pergunta foi formulada, a 5 dos entrevistados, como: “achas que estes aspetos relacionais podem ser aprendidos? Ou, “achas que este conhecimento deveria fazer parte da formação...?”

Responderam à questão (CM), (RIC), (MIG), (LUI) e (MARG):

“...eu acho que é...agora como se deve concretizá-la?...já fico a pensar mais...” (CM)

“...eu acho que, até agora, isto vem muito daquilo que são as nossas referências como pessoas....da nossa postura na vida e mesmo na sociedade...e não há nada que nos oriente neste sentido....por isso, obviamente que sim...devia ser objeto de formação... no sentido dum referencial...e que me permite perceber o que ando a fazer bem e o que ando a fazer mal....porque se tu tiveres um estudo que me aponte o que é mais importante isso permite-me arranjar melhores estratégias....e não há dúvida que a questão relacional é muito importante” (RIC)

“...sem dúvida..deveria haver muito mais formação sobre estes aspetos...” (MIG)

“...se calhar é importante...agora, para elas perceberem que é importante....agora muitas das coisas têm a ver com a personalidade própria...e há pessoas que não conseguem...” (LUI)

“...eu acho que sim...porque se queremos melhorar em termos das relações interpessoais na sala de aula...a nível de personalidade, de reações a ter, do que se deve dar mais ou menos valor, mesmo até na própria transmissão, entre aspas, de valores que é sempre uma coisa muito polémica, mas que nós transmitimos...agora podemos transmiti-los mais conscientemente se calhar...e para isso é preciso formação....eu acho que sim...” (MARG)

Ainda que todos reconheçam a importância da formação sobre os aspetos relacionais registamos a dúvida de (CM) quanto à forma de a concretizar e o ceticismo de (LUI) que se funda numa conceção pouco dinâmica da personalidade, ao contrário de (MARG) que admite a melhoria dos mesmos traços personalísticos que influem nas relações interpessoais.

5. Síntese do Capítulo

Sendo o objetivo central da nossa investigação contribuir para a construção dum referencial auto-avaliativo para os professores do ensino secundário, definimos que esse instrumento deveria constituir-se como uma ferramenta de gestão da qualidade o que lhe confere, por esse facto, uma dimensão organizacional e, por essa via, uma dimensão sistémica. Ou seja, os professores inserem-se em contextos organizacionais, as escolas, que são constituídos por redes inter-relacionais que condicionam os seus desempenhos; estas redes de relação (professores-chefias, interpares, professores-pais, professores alunos), numa dimensão a que poderíamos chamar de ambiental, constituem um sistema complexo em que os professores se inserem e onde desempenham funções diferenciadas. No âmbito do nosso trabalho apenas investigamos o ambiente da sala de aula onde se desenrola a interação professor aluno como suporte básico do processo ensino-aprendizagem que é, também, o momento essencial da prestação do serviço educativo.

Os resultados do QCPPAS, que situam os comportamentos dos professores enquanto preferidos pelos alunos e alunas do secundário, foram esclarecedores quanto à importância da dimensão relacional no processo ensino-aprendizagem do ponto de vista dos alunos. Esses comportamentos agrupados em subdimensões de 1ª e 2ª ordem, como vimos no capítulo anterior, constituem um modelo teórico que propomos para a componente relacional desse processo, a “Empatia”, e que, simultaneamente, pode funcionar como um referencial auto-avaliativo e uma escala de medida com limitações quanto à sua fiabilidade e validade atuais, uma vez que não conseguimos confirmar o critério da sua validade discriminante.

Interessava, agora, nesta segunda fase do estudo, investigar o ponto de vista dos professores sobre este aspecto da componente relacional do seu trabalho, de prestadores do serviço educativo, que se centra na interação desenvolvida no processo ensino-aprendizagem; sobretudo na avaliação de importância que reconhecessem ao conjunto das subdimensões e aos seus 45 itens enquanto referencial auto-avaliativo.

Com a aplicação deste instrumento, as entrevistas, e nesta fase da investigação queríamos 1) reforçar a validade facial da escala “Empatia” e 2) testar a sua aceitação como instrumento para os profissionais em apoio das suas atividades reflexivas e auto-avaliativas ou de autorregulação.

O painel de entrevistados, procurou ser representativo quer relativamente ao género, 4 professoras e 4 professores, quer às fases da carreira.

As perguntas das entrevistas foram, basicamente, determinadas pelas questões de investigação. Todavia, emergiram questões que foram exploradas e que contribuíram para o esclarecimento da dimensão relacional em estudo.

Em geral, o conjunto das entrevistas permite-nos as seguintes conclusões:

1. As respostas relativas à importância atribuída à dimensão empatia são concludentes no sentido que essa importância é reconhecida por todos como fator com influência no processo ensino-aprendizagem. Embora alguns respondentes tenham considerado que se tratava duma dimensão equivalente à dimensão técnica do trabalho docente, não fica clara essa hipótese paritária em termos de peso relativo a partir do conjunto das declarações registadas.
2. As subdimensões da escala foram aceites, pelos participantes, como descritores aplicáveis aos subconjuntos dos itens, reforçando a validade facial do conteúdo afirmada anteriormente; a todas as subdimensões foi atribuído um relevante papel de mediação como facilitadoras no processo ensino-aprendizagem;
3. Na generalidade, os comportamentos descritos pelos itens foram considerados como comportamentos que os professores podem, ou devem, assumir como normais na sua relação com os alunos; no entanto, alguns participantes revelaram o seu intencional distanciamento, como estratégia de defesa emocional ou como identificação dum traço personalístico, relativamente a alguns comportamentos que envolvem um maior investimento afetivo; mas, nestes casos, não identificaram os comportamentos em causa como de difícil desempenho ou de alguma forma inconvenientes;
4. As opiniões variaram entre as considerações quase deontológicas – os professores devem assumir tais comportamentos por imperativo profissional, mesmo nos momentos

em que as contingências pessoais o dificultem – e as de ordem mais pragmáticas que consideram os comportamentos como facilitadores da ação e, nesse sentido, se justificam; mas, uns e outros, salientaram a vantagem de um referencial deste tipo como guia de interpretação e orientação para a ação bem como para a autorreflexão sobre a prática quotidiana; nalguns casos foi salientado o facto de muitos dos comportamentos descritos integrarem a prática dos participantes embora o declarassem fazer por estarem de acordo com a sua personalidade ou a sua visão do ato de ensinar; mas foi visível o agrado com que a acolhiam a ideia de se tratar de comportamentos reconhecidos como importantes;

5. Podemos também concluir por um reconhecimento, para a generalidade dos participantes ainda que uns o tenham particularmente sublinhado, da importância do referencial para a autoavaliação do seu trabalho tanto do ponto de vista informativo sobre o que é importante na componente relacional do processo de ensino-aprendizagem, como do ponto de vista da existência dum quadro estruturado que pode conduzir a estratégias mais facilitadas de melhoria;
6. Nesse sentido, pelo esclarecimento que introduz na complexidade da ação instrucional, evidenciando um conjunto de variáveis que a condicionam, também pudemos constatar uma significativa concordância em torno do interesse que a informação obtida sobre este aspeto pode ter quer na formação inicial, quer na formação contínua dos professores.

Pensamos que as conclusões apresentadas são relevantes, dada a diversidade do painel dos participantes, professores e professoras de diferentes áreas do saber e em diferentes fases da carreira profissional. Podemos, por isso, argumentar em favor do interesse transversal do desenvolvimento dum instrumento, de referência comportamental, prático ou mesmo avaliativo que, em conjunto com um referencial da componente técnica ou tecnológica, se constitua como um referencial auto-avaliativo no âmbito da eficácia do desempenho na ação instrucional.

Ficaram-nos, no entanto, algumas questões que gostaríamos de ver mais desenvolvidas e esclarecidas:

- Este reconhecimento da importância da componente relacional corresponde a uma crença partilhada que possamos incluir no conceito duma cultura profissional, ou trata-se apenas duma crença individual, autossustentada e tacitamente desenvolvida?
- Evolui esta crença com a experiência profissional? E em que sentido: no do seu reforço ou do seu enfraquecimento?

-
- A importância reconhecida a um referencial auto-avaliativo, neste domínio relacional, manter-se-á com o desenvolvimento da carreira ou considerarão os professores mais experientes que se trata dum domínio pouco suscetível de mudança, à medida que a experiência se acumula?
 - Como é possível aprender, para melhorar, as competências no domínio relacional e que papel pode ter a formação profissional nesta questão?

Para responder a estas questões, remanescentes na investigação, decidimos recorrer ao método do grupo de discussão e aplicá-lo a professores com mais de 20 anos de experiência profissional.

Essa fase de investigação será tratada no capítulo seguinte.

Resumo: Com a aplicação do grupo de discussão, com 3 professoras e 3 professores com experiência profissional superior a 20 anos, pretendíamos concluir acerca: 1) da hipótese do conhecimento utilizado na regulação dos comportamentos da componente relacional do trabalho docente poder integrar uma dimensão da cultura profissional ou, antes, tratar-se duma crença individual tacitamente desenvolvida; 2) da evolução registada neste conhecimento, ao longo da carreira; 3) da importância reconhecida ao referencial proposto e 4) das modalidades de aprendizagem que são preferidas para a melhoria comportamental na componente relacional.

A análise dos dados permitiram-nos constatar uma saturação da informação face aos dados obtidos nas entrevistas, pelo que as conclusões, contendo alguma redundância, nos permitem verificar reforçadas as seguintes ideias: 1) são, sobretudo, de natureza tácita os conhecimentos que os professores mobilizam nos seus processos regulatórios e adaptativos para a componente relacional do processo de ensino-aprendizagem; 2) os professores reconhecem a importância dessa componente como facilitadora e condicionadora da componente tecnológica do seu trabalho; 3) os professores veem no referencial proposto um instrumento importante já que permite: a) a elucidação de comportamentos relevantes e b) a tomada de consciência desses comportamentos no seu agir facilitando a melhoria; e 4) os professores experientes privilegiam, na aprendizagem sobre esta componente, o conhecimento que se pode adquirir pela experiência vicarial e pela reflexão entre pares que partilhem o mesmo tipo de vivências instrucionais.

Palavras chave: grupo de discussão; análise de dados; conclusões

Resumen: Con la aplicación del grupo de discusión, con 3 profesoras y 3 profesores con más de 20 años de experiencia profesional, pretendíamos concluir acerca de: 1) de la hipótesis del conocimiento utilizado en la regulación de los comportamientos de la componente relacional del trabajo docente poder integrar una dimensión de la cultura profesional o, antes, tratarse de una creencia individual y tácitamente desarrollada; 2) de la evolución registrada en este conocimiento, a lo largo de la carrera; 3) de la importancia reconocida al referencial propuesto y 4) de las modalidades de aprendizaje que son preferidas para la mejora comportamental en la componente relacional.

La análisis de los datos nos permitieron constatar una saturación de la información frente a los datos recogidos en las entrevistas, por lo que las conclusiones, conteniendo alguna redundancia, nos permiten verificar como reforzadas las siguientes ideas; 1) son, sobretudo, de naturaleza tácita los conocimientos que los profesores movilizan en sus procesos regulatorios y adaptativos para la componente relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) los profesores reconocen la importancia de esa componente, ya que facilita y condiciona la componente tecnológica de su trabajo; 3) los profesores ven en el referencial propuesto un instrumento importante porque permite: a) la elucidación de comportamientos que son relevantes y b) la toma de conciencia de esos comportamientos en su actuar facilitando la mejora; y 4) los profesores experimentados privilegian, en el aprendizaje sobre esta componente, el conocimiento que se puede

adquirir por la experiencia vicaria y por la reflexión entre los pares que comparten lo mismo tipo de vivencias de instrucción.

Palabras clave: grupo de discusión; análisis de datos; conclusiones

Abstract: The focus group session, 3 women and 3 man, with a teaching experience of more than 20 years, we intended to conclude about: 1) the hypothesis of the knowledge used in behavioral regulation of relational component of teaching being integrated as a dimension of professional culture or, instead, being an individual tacitly developed belief; 2) the evolution of this kind of knowledge throughout the career; 3) the recognized importance by them to the proposed framework, and 4) the learning modalities that are preferred to the behavioral improvement in the relational component. Data analysis allow us to conclude, facing the data gathered in the interviews, that information was saturated and redundant and so that we verify a reinforcement of the following ideas: 1) it is, mainly, of tacit nature the knowledge that teachers apply in their self-regulatory and adaptive processes in the relational component of teaching and learning process; 2) teachers recognize the importance of that component as facilitating and conditioning the technological feature of teaching; 3) teachers see in the proposed framework an important tool since it allows: a) the elucidation of relevant behaviors and b) the awareness of these behaviors in their action enabling improvement; and 4) experienced teachers prefer, in learning about this component, the vicarial experience and reflection among peers who share the same type of instructional experience.

Keywords: focus group; data analysis; conclusions

1. Introdução

Até esta fase do desenvolvimento da investigação, dentro das suas limitações, os resultados obtidos permitiram-nos concluir que:

1. Os 45 itens do QCPPAS constituem um referencial comportamental consistente e fiável e que expressa as preferências dos alunos independentemente de qualquer uma das variáveis independentes consideradas no estudo com as quais se definiram as principais características da amostra utilizada;
2. 26 itens do QCPPAS demonstram validade fatorial que permite a afirmação de um modelo teórico que define a componente relacional do processo ensino-aprendizagem, ou empatia, como multidimensional com 6 fatores: *simpatia*, *amizade* e *humor*, que definem uma dimensão de 2ª ordem a que chamamos *proximidade*; *motivação*, *carácter* e *vocação*, que definem a outra dimensão de 2ª ordem a que chamamos *influência*.
3. Este referencial, de 45 itens que descrevem comportamentos comuns na ação instrucional dos professores, pode ser genericamente aceite pelas professoras e professores do secundário, independentemente da sua experiência profissional e da sua área de ensino, como referencial auto-avaliativo;

Os resultados assumidos no ponto 3), referem-se às conclusões extraídas do conjunto das 8 entrevistas que tratámos no capítulo anterior e que deixaram em aberto a necessidade de esclarecer algumas questões de investigação para que se possa afirmar a validade, a aplicabilidade e a aceitação pretendida para o referencial comportamental como instrumento de autoavaliação.

Lembrando que, nesta fase da investigação, se continua a procurar atingir o objetivo principal de dar resposta à construção dum referencial auto-avaliativo, na componente *empatia*, que seja genericamente aceite pelos professores e professoras do secundário e atendendo aos resultados obtidos com os dados das entrevistas, interessava-nos agora clarificar alguns pontos do problema a partir dos pontos de vista de profissionais com maior experiência.

Podemos, por isso, elencar como objetivos secundários as respostas obtidas em torno da indagação das seguintes questões que considerámos como remanescentes depois dos resultados obtidos com as entrevistas:

- Este reconhecimento da importância da componente relacional corresponde a uma crença partilhada que possamos incluir no conceito duma cultura profissional, ou trata-se apenas duma crença individual, autossustentada e tacitamente desenvolvida?
- Evolui esta crença com a experiência profissional? E em que sentido: no do seu

reforço ou do seu enfraquecimento?

- Em que medida reconhecem os professores a importância do referencial e que utilidade lhe atribuem?
- Como é possível aprender, para melhorar, as competências no domínio relacional e que papel pode ter a formação profissional nesta questão?

Para responder a estas questões decidimos que o instrumento mais adequado à investigação seria a realização dum grupo de discussão em que participassem professoras e professores com mais de 20 anos de experiência profissional e que fossem representativos de diferentes áreas disciplinares.

A complementaridade entre as perspetivas sistémicas e as compreensivas, como salienta Guerra (2006), justificam que neste passo da investigação recorramos a um instrumento como o grupo de discussão. De facto, se o nosso ponto de partida radica numa conceção sistémica do fenómeno educativo, nos seus diferentes níveis de análise mas sobretudo na sua dimensão micro – contexto básico do processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula – o que implica uma visão mais nomotética, impregnada pela perceção de regularidades processuais e por princípios de causalidade identificáveis, não é menos factual que as perturbações e mesmo as próprias condições do funcionamento regulado do sistema, só são perceptíveis através da abordagem que implica a compreensão do desempenho dos atores e das interações que entre eles se estabelecem, ou seja, o que implica uma visão mais ideográfica.

As entrevistas, cujos resultados analisámos no capítulo anterior, permitiram-nos formular conclusões a partir dos pontos de vista individuais de atores do sistema, os professores e professoras, caracterizados por diferenças de género, de experiência profissional e de especialidade docente.

No entanto:

“Não estamos perante indivíduos isolados pelo individualismo metodológico, mas perante atores que agem de acordo tendo em conta as perceções dos outros e balizados por constrangimentos sociais que definem intencionalidades complexas e interativas. Assim, o ponto de partida associa a análise da racionalidade dos atores à atenção aos modelos de interação entre os sujeitos e os sistemas sociais, no contexto de um “sistema de ação” socialmente construído onde os contextos transcendem as situações imediatas.” (Guerra, 2006, p. 9)

Parte dos constrangimentos sociais referidos por Guerra (2006) poderão englobar os de natureza cultural, sobretudo os que se constroem no interior das profissões, que se manifestam em crenças e normas comportamentais mesmo que, no plano da ação imediata, os atores deles não tenham consciência.

Poderíamos ainda reforçar este enfoque com o facto de estarmos a tentar compreender e interpretar um aspecto da prática profissional, a componente relacional do processo ensino-

aprendizagem, que foge aos quadros referenciais do institucional e do normativo dessa mesma prática ou que apenas muito vagamente aí aparece explicitado ou referido como tivemos oportunidade de concluir no Capítulo 3. No entanto, nem todos os aspetos das culturas profissionais terão um nível de explicitação que os torne facilmente visíveis, e neste caso particular da cultura profissional dos professores a investigação é recente e, de certo modo, escassa. Para além de termos que considerar os aspetos particulares que se podem desenvolver nas escolas, enquanto organizações dotadas de alguma especificidade, de forma muito diferenciada e correspondendo a modos específicos de abordar e resolver problemas idênticos. Podemos ler essa diferencialidade nos discursos dos professores quando, em comparação, são referidas perspetivas que se enunciam como que circunscritas através de expressões como: “na minha escola fazemos...”. É nesta forma de enunciar um modo de “fazer” coletivo que pretendemos identificar como um aspeto de cultura de escola ou *ethos*, no que à componente relacional diz respeito, que possa ser revelado num grupo de professores em discussão; ou se, pelo contrário, se trata duma componente em que as respostas individuais se circunscrevem aos limites da experiência pessoal, e dum conhecimento tácito nela produzido, como reconhecemos implícito nos resultados das entrevistas.

2. Sobre o “grupo de discussão” como técnica e seus fundamentos teóricos

É relativamente recente, quando comparada com outras técnicas de investigação qualitativa, a utilização dos “grupos de discussão” em investigação educativa; Gil Flores (1992) refere-a, no início da década de 90, como tímida, embora seja uma técnica que ganhou uma enorme relevância prática com a sua aplicação no campo em que nasceu: o estudo de mercados.

Para nos documentarmos solidamente sobre a técnica recolhemos um conjunto de artigos que têm a vantagem de pertencerem a autores que se sustentam nas obras de referência que, desde Merton, se têm imposto para a fundamentação teórica e prática dos grupos de discussão.

As vantagens operacionais da técnica, sobretudo de economia de tempo e custos (Flick, 2005, p. 116), terão proporcionado a sua generalização a quase todos os campos da investigação qualitativa; este facto também acabou por proporcionar um vasto campo de aprofundamento teórico e prático sobre os aspetos técnicos da sua aplicação, como o documenta a ampla produção académica a tal respeito, o que permite a informação necessária a qualquer investigador principiante, como é o caso, para a sua aplicação com uma relativa segurança.

O prestígio internacional recolhido por J. Ibáñez com a publicação de “*Mas allá de la sociología. El grupo de discusión: teoria y crítica*” terá em muito contribuído para uma certa preferência pelo recurso a esta técnica por parte dos investigadores espanhóis e, mesmo, pela

constituição daquilo a que poderíamos chamar de uma “tradição” espanhola nesse âmbito. Daí que se justifique que na revisão da literatura, com que nos preparámos para a utilização da técnica, tenhamos preferido as referências bibliográficas de académicos hispânicos, com poucas exceções. Uma consulta breve à obra seminal de Ibáñez levou-nos, no entanto, a reconhecer que a profundidade teórica e filosófica da obra estava acima das nossas limitações de tempo para que, duma leitura aprofundada, pudesse resultar uma síntese útil ao nosso objetivo de aplicação. Ademais, interessam-nos sobretudo as orientações mais centradas na discussão grupal como situação social do que as que as correntes mais ligadas à orientação psicanalítica (Martín Criado, 1997).

A técnica que Gil Flores (1992) descreve como “...una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” é sobretudo valorizada por autores do interacionismo simbólico como Herbert Blumer, citado em Flick (2005), que destacam a vantagem do confronto de divergências, no seio de um grupo, para a compreensão de fenómenos sociais não desveláveis com outras técnicas. Na mesma linha, afirma Callejo Gallego (2002) que o grupo de discussão permite a circulação de “discursos que adquieren su máximo valor como representación simbólica del grupo frente al fenómeno social estudiado y, por lo tanto, expresan la norma del grupo (el ideal del grupo) ante tal fenómeno”.

De forma diversa do que se passa na situação de entrevista individual, em que os entrevistados expressam o seu ponto de vista sobre as questões postas, no grupo de discussão o que está em causa é a construção, cooperativa, do sentido comum dado pelos indivíduos a um conjunto de experiências (Martín Criado, 1997).

O resultado do debate é a “validação das afirmações e opiniões expressas pelo próprio grupo, através das correções feitas às opiniões extremas, incorretas ou não partilhadas socialmente” e que “correspondem ao modo como as opiniões são produzidas, expressas e trocadas, no dia-a-dia” (Flick, 2005, p. 117).

Nesta fase da nossa investigação, depois de recolhidas as perspetivas dos atores individuais por entrevista, queríamos explorar a possibilidade de recolha duma perspetiva grupal acerca da componente relacional da ação docente, o que em grupo se configura como um “dever ser” dessa relação (Callejo Gallego, 2002), descortinando a inserção do fenómeno enquanto elemento constitutivo, ou ausente, da cultura profissional docente.

A captura dessa perspetiva de sentido comum, cooperativamente construída e vivida como normalidade, impõe à técnica uma aplicação condicionada por um conjunto de fatores ou necessidades enunciadas por Martín Criado (1997):

- “Necessidade de que o grupo não preexistia como tal antes da situação e de que o tema não seja conhecido de antemão pelos participantes;
- Necessidade de que o moderador seja “não diretivo”;
- Necessidade de que não haja diferenças hierárquicas excessivas;
- Necessidade de que a censura estrutural não seja excessiva;
- Necessidade de que a situação seja relativamente excecional para os participantes;
- Necessidade de que os participantes se envolvam na situação.” (Martín Criado, 1997)

Sendo a situação particular do grupo muito marcada pela circunstância dos intervenientes serem pares, uma das condições que mais nos chamou a atenção foi a da necessidade de minimização da eventual ocorrência de censura estrutural. De acordo com Martín Criado (1997) este tipo de censura é favorecido pelo grau de formalidade da situação: quanto maior a formalidade maior a tendência dos indivíduos para se acomodarem ao que se considere legítimo; pelo contrário, a informalidade cria margem para a divergência e para a dissensão.

Estas condições têm implicações na escolha dos elementos do grupo que tornam a aplicação da técnica difícil quando o universo da disponibilidade para a participação já é, de si, demasiado curto.

De acordo com Morgan e Krueger citados por Infesta Domínguez, Vicente, & Cohen (2012), os grupos de discussão devem ser usados quando, entre outras situações, se pretendem investigar: 1) aspetos motivacionais e comportamentos complexos e 2) se pretendem aprofundar questões relativos ao grau de consenso sobre um determinado tópico ou sobre as opiniões ou experiências das pessoas. Também Flick (2005) refere, a partir de Morgan, a utilidade da técnica para “obter as interpretações dos participantes em relação aos resultados de estudos anteriores”, o que também é referido por Gil Flores (1992); no nosso caso pretendemos esclarecer os resultados obtidos com as entrevistas individuais, ou seja, se enquanto grupo os professores reconhecem da mesma forma que individualmente a importância da componente relacional da sua ação profissional; podemos situar o nosso caso no âmbito dos grupos definidos como vivenciais por Fern citado em Gondim (2003) e cuja função, adianta a Autora, é referida como aplicável na comparação de dados com os obtidos em entrevistas.

Assumindo, assim, que o recurso ao grupo de discussão é da maior utilidade para o esclarecimento dos nossos problemas de investigação, decidimos pela sua aplicação ao nosso caso.

2.1 Aspetos técnicos e práticos da aplicação dos grupos de discussão

Existem na literatura algumas diferenças de pormenor sobre alguns dos aspetos técnicos a observar na aplicação dos grupos de discussão.

Um primeiro aspecto prende-se com o número de grupos a constituir, relativamente ao qual parece existir algum consenso sobre o facto de essa decisão do investigador dever ser orientada pelos objectivos da própria investigação e obedecer ao critério da saturação (Infesta Domínguez, Vicente, & Cohen, 2012). De acordo com Guerra (2006, p. 42), a saturação é um critério de avaliação metodológica que cumpre as funções de permitir ao investigador: 1) decidir quando deve parar a recolha de dados quando estes não aportam informação nova ou diferente (saturação empírica) e 2) generalizar os resultados à população a que o grupo analisado pertence.

A discussão dum determinado tema, pode ser feita com um ou mais grupos (Alvarez Rojo, (s.d.)) e, no mínimo, entre 3 a 4 grupos (Gil Flores, 1992). As dificuldades logísticas para a constituição dos grupos e para a realização do encontro são, igualmente, referidos por diferentes autores como critérios para a definição do número dos grupos a constituir.

No nosso caso, as limitações de tempo e a dificuldade em mobilizar participantes disponíveis são condicionantes concretas e intransponíveis. A dificuldade de mobilização já se havia sentido aquando da programação das entrevistas; de facto, os professores mostram-se relutantes em falar do seu trabalho e recorrem às mais variadas justificações para demonstrarem a sua indisponibilidade para a participação discursiva.

Em função destas limitações, definimos que deveríamos constituir um máximo de 3 grupos se o nível de esclarecimento que pretendíamos para as nossas questões de investigação não ficasse saturado com a realização de um único grupo, ou seja, se os dados obtidos não nos permitissem corroborar os dados verificados com as entrevistas (Infesta Domínguez, Vicente, & Cohen, 2012). Decidimos, por isso, realizar um primeiro grupo e adiar a decisão sobre a realização dos outros grupos para as conclusões da análise desse primeiro material recolhido.

O número de participantes em cada grupo é um outro aspeto salientado pela literatura e relativamente ao qual não se encontra um nítido consenso, sobretudo quanto ao número mínimo. Entre 4 e 10 (Gondim, 2003); entre 5 e 10 (Alvarez Rojo, (s.d.)), (Roldán García, 1998); entre 6 e 10 (Gil Flores, 1992) ou entre 6 e 8 (Callejo Gallego, 2002).

A composição do grupo é outro aspeto importante na aplicação da técnica e a literatura é esclarecedora quer quanto às condições a observar como vimos com Martín Criado (1997), quer quanto à necessidade de se equilibrarem a homogeneidade e a heterogeneidade (Gil Flores, 1992); a homogeneidade favorece a similaridade quanto às dimensões do estudo e a heterogeneidade a dinâmica do debate com a emergência de diferentes perspetivas e do confronto de pontos de vista (Flick, 2005). No nosso caso a homogeneidade é definida pela situação relativa à experiência profissional já que os nossos grupos serão integrados por professores com 20 ou mais anos de serviço. A heterogeneidade é duplamente obtida; 1) integrando 3 homens e 3

mulheres atendendo à dimensão aconselhada pela literatura, abordada no ponto anterior; 2) garantindo que os participantes são de diferentes disciplinas. Este último critério é ainda importante porque com ele se pretende salvaguardar a possibilidade de entre os participantes poderem existir pontos de vista previamente concertados.

A duração da sessão, entre 1 e 2 horas, sugerida na literatura a que recorremos - (Gil Flores, 1992), (Roldán García, 1998), (Alvarez Rojo, (s.d.)) – dão conta dum relativo consenso quanto a essa questão. A comunicação prévia, aos intervenientes, da duração da sessão é um pormenor do protocolo da técnica, reconhecido como importante, (Alvarez Rojo, (s.d.)) e (Gil Flores, 1992), sendo que este último, citando Ibáñez, destaca o facto de que o conhecimento antecipado do tempo de duração, “precipita el consenso”. Atendendo a estas indicações decidimos comunicar a duração da sessão à volta de 1,5 horas o que nos daria uma folga aceitável.

A produtividade do grupo de discussão depende dos fatores acima enunciados mas, também e em grande parte, da moderação exercida durante o encontro. A não diretividade pretendida, deixando aos participantes toda a liberdade para expressarem as suas opiniões e exercerem o contraditório, é um dos objectivos pretendidos para a moderação. Isso implica que o moderador esteja consciente do seu papel e bem informado sobre os objectivos da investigação e as pretensões do investigador.

Flick (2005) sintetiza a ação do moderador distinguindo três formas: 1) a *direção formal* no controlo da agenda da reunião; 2) a *condução temática*, introduzindo as questões e orientando o debate no sentido do seu aprofundamento e da exploração dos temas; 3) a *orientação dinâmica* garantindo a participação de todos os intervenientes com o condicionamento de eventuais relações de dominância.

Ainda que na literatura se refira como frequente (Flick, 2005), por razões práticas, o papel de moderador ser exercido pelo investigador, no nosso caso e porque conhecíamos pessoalmente todos os participantes quisemos afastar qualquer hipótese de enviesamento daí decorrente. Recorremos por isso a um colega de doutoramento, com experiência na condução de entrevistas e bem informado sobre o essencial da nossa investigação, com o qual preparámos detalhadamente a sessão de grupo. Numa primeira fase fornecendo-lhe todo o material relativo à revisão da literatura sobre a técnica de que nos servimos para preparar a sua aplicação. Numa segunda fase sobre os aspetos que, em concreto, queríamos abordar e explorar durante a sessão. Pedimos ainda ao moderador que nos ajudasse na constituição do grupo para garantirmos que não existiam, entre ele e os participantes, relações pessoais que pudessem enviesar os nossos resultados.

2.2 Constituição do grupo de discussão

Os contatos de convite para a participação no grupo de discussão foram realizados num período que excedeu as nossas previsões iniciais, já que nos deparámos com alguma relutância por parte dos professores contactados. Só não nos surpreendemos, porque já havíamos sido confrontados com igual situação na preparação do programa de entrevistas. Pudemos, assim, confirmar, mais uma vez, a nossa impressão inicial de que os professores têm dificuldade em falar sobre a sua vida profissional quando se trata da abordagem da sua ação em concreto.

O fato de pretendermos apenas incluir professores com 20 ou mais anos de experiência, reduzindo o universo das disponibilidades, tornou o nosso trabalho de mobilização um pouco mais difícil. Problemas de agenda, condicionamento da participação em função da constituição do grupo ou, simplesmente, expressão de falta de vontade para o tipo de participação pretendida, foram os argumentos mais comuns para a recusa ou para a indisponibilidade.

No primeiro contato, explicámos com detalhe os objectivos da nossa investigação e, preservando a necessidade de salvaguardar os temas a debater em concreto, o sentido das dúvidas que pretendíamos ver esclarecidas com o debate. Embora tenhamos recebido reações de aprovação e mesmo de entusiasmo relativamente aos objectivos da investigação, a mobilização para a participação foi penosa e escassa, arrastando-se por mais de 6 meses.

Numa primeira fase apenas pudemos garantir a anuência de 3 professoras e 5 professores para a participação, o que nos garantiu a constituição dum grupo de 6 elementos, de acordo com a Tabela 123, que preenchiam o nosso critério de heterogeneidade definido e as condições de relação pessoal com o moderador.

Embora os participantes se conhecessem, pudemos constatar e garantir que nunca haviam entre si trocado experiências ou opiniões sobre as questões a lançar para a discussão.

Tabela 123 - Constituição do grupo de discussão

Pseudónimo	Género	Tempo de	Grupo
CM	M	34	Ed. Fis.
HF	F	30	Português
S	F	22	C. Naturais
MD	F	23	Matemática
JS	M	27	Ciências Econ.
SS	M	38	Tecnologias

2.3 O guião da discussão

A construção do guião deve suscitar alguns cuidados porque, em grande parte, dele poderá depender o alcance dos objectivos pretendidos. Como instrumento da técnica Gutiérrez Brito (2001) define-o como:

“El guión es un instrumento que consiste en una ordenación temática de interés para los objetivos de la investigación. En realidad, los temas, o aspectos temáticos, quedan concretados en una especie de listado de cuestiones a plantear y/o discutir por el grupo. La estructura que sigue el guión es secuencial, y discurre de lo más amplio y vago a lo mas concreto y preciso. Incluyendo, si fuera necesario, una temporización del recorrido temático.” (Gutiérrez Brito, 2001)

De acordo com os objectivos da investigação desenvolvemos, em colaboração com o Moderador, um guião de orientação da discussão tendo-se redigido um pequeno documento para integrar a memória de investigação, designado “Orientações e Guião para o Grupo de Discussão” e que se reproduz no Anexo III respeitante a este capítulo.

No guião foram, em função dos objetivos estabelecidos, introduzidas as seguintes questões básicas a serem colocadas:

- 1 - Que importância tem esta componente relacional no processo ensino-aprendizagem?
- 2 - Que evolução sentiu cada um dos professores, ao longo dos anos da sua carreira, relativamente a esta componente relacional?
- 3 - Em que medida pode ser, este referencial comportamental, importante como instrumento de autoavaliação para um professor do secundário?
- 4 - A formação nesta área, quer inicial quer contínua, seria importante?

Todas as intervenções consideradas necessárias pelo Moderador para lançar a discussão, para desbloquear os impasses, para gerir as intervenções, etc., foram deixadas ao seu cuidado de preparação e estilo de intervenção não diretiva.

Para que a discussão decorresse com a maior normalidade possível, foram também discutidos com o Moderador eventuais imprevistos que pudessem ocorrer tais como os que são descritos por Gutiérrez Brito (2001) como “*imprevistos y factores perturbantes*” e que aqui poderiam ser aplicáveis: 1) as ausências e reentradas durante a reunião e 2) os silêncios e ruturas do discurso.

Foram também sintetizadas alguma regras a serem explicitadas no início da reunião pelo moderador, designadamente e de acordo com Gondim (2003): 1) que só uma pessoa falaria de cada vez; 2) que se evitariam discussões paralelas para que todos pudessem participar; 3) que se deveria evitar o domínio da reunião por parte de algum dos participantes e 4) que se deveria assegurar que todos teriam direito à palavra e à expressão do seu pensamento.

2.4 Realização do grupo de discussão

A sessão foi realizada na sala B2P3S10 da ESRBP em 30 de maio de 12 das 16:30 às 17:50 h, dentro do tempo inicialmente previsto e comunicado, e sem a presença do investigador. Todos os intervenientes haviam concordado previamente com a realização da sessão neste espaço que consideravam adequado e acolhedor. Da nossa parte também considerámos que não seriam de levantar quaisquer objeções quanto à neutralidade do espaço ou quanto à sua influência na validade do discurso obtido.

A sala ampla e bem iluminada, por janelas rasgadas para os espaços exteriores da escola, possuía uma grande mesa de reuniões, à volta da qual os participantes escolheram os seus lugares; o moderador ocupou o centro da mesa e o assistente, encarregue do funcionamento do equipamento de registo e da tomada de notas sobre a ordem das intervenções, ocupou um lugar periférico à mesa das reuniões, depois de ter verificado que estavam asseguradas as condições de uma gravação de boa qualidade.

Os dados foram apenas registados em suporte digital áudio, já que 3 dos participantes haviam previamente declarado que se sentiriam inibidos se a sessão fosse filmada.

Antes da sessão foi realizada uma pequena reunião em que o investigador voltou a explicar aos participantes os objectivos da investigação e, agora já com maior detalhe, as interrogações que gostaria de ver respondidas pelos participantes na sua discussão. No final da sua exposição disponibilizou-se para responder às dúvidas que pudessem ser suscitadas. Foi confirmada a informação prestada, aquando dos convites para participação, sobre a duração prevista para a sessão de cerca de 90 minutos bem como reafirmada a garantia de confidencialidade para as declarações produzidas, designadamente, que os materiais transcritos e publicados teriam identificação por pseudónimo atribuído pelo investigador.

Foi distribuída a lista dos itens do QCPPAS para que os participantes pudessem tomar contacto, mais detalhado, com as dimensões e os itens da componente relacional que se queria ver discutida. Para que os participantes pudessem refletir, minimamente, sobre os itens, foi pedido que lhes atribuíssem o grau de importância reconhecida, numa escala de 5 pontos (Cf. resultado em Anexo III).

Para que os participantes pudessem utilizar o questionário como elemento de consulta ao longo da sessão, foi-lhes pedido que a devolução se realizasse no fim da discussão.

Como todos os intervenientes se conheciam entre si não houve um período de apresentações, tendo a fase de “warm-up” da sessão sido constituída pela conversa informal com o moderador que era desconhecido para quase todos os participantes.

No final da sessão o investigador cumprimentou e agradeceu aos intervenientes o seu trabalho tendo recolhido a manifestação de agrado pela participação, por parte dos participantes. Alguns manifestaram mesmo a opinião de que este tipo de encontros poderia, de algum modo, ocorrer em circunstâncias normais e frequentes já que eram uma forma de partilhar experiências e de favorecer a melhoria dos desempenhos individuais e coletivos. Registámos com agrado estas declarações que são encorajadoras para eventuais ações futuras em ambiente de investigação-ação.

3. A análise de conteúdo dos dados recolhidos

3.1 O tratamento dos dados

O registo digital áudio da discussão foi objeto de transcrição *verbatim*, não se tendo operado qualquer corte ou adaptação às declarações registadas que tinham interesse para a investigação. No entanto, tomámos a opção de excluir da transcrição (Gil Flores, García Jiménez, & Rodríguez Gómez, 1994), por economia de meios e como seleção prévia do material discursivo, todas as passagens que considerámos sem interesse para a investigação.

Para a análise dos dados seguimos a mesma estratégia que utilizámos para os dados das entrevistas, baseados no modelo proposto por Miles & Huberman (1994), e que, de acordo com o que nesse capítulo apresentámos e desenvolvemos, consistiu: 1) na leitura e releitura da transcrição; 2) redução dos dados com a codificação definida; 3) disposição ou apresentação dos dados de acordo com a codificação operada e 4), extração das conclusões e verificação dos dados.

No entanto, esta fase do trabalho foi preparada com o maior cuidado porque, embora seguindo a mesma estratégia processual, estávamos cientes de que a análise de dados dum grupo de discussão tem um objeto diferente do das entrevistas. Assim, o que aqui devia centrar a nossa atenção seria mais a dimensão da opinião coletiva, ou coletivamente produzida, o que vai para lá da análise das declarações individuais, o que não foi fácil dada a segmentação produzida pelo processo de codificação que, facilmente, leva a análise a focar-se muito nesse nível de interpretação. Decidimos, por isso, focar-nos num primeiro momento na leitura e releitura da transcrição integral até “sentirmos” ter captado essa dimensão do sentido ou, melhor, do conhecimento comum e, só depois, avançarmos para o trabalho sobre o material já segmentado pela codificação. Entendemos aqui por conhecimento comum aquele tipo de conhecimento que é partilhado pelo conjunto dos elementos dum grupo, de forma que cada um sabe o que os outros sabem acerca de algo, e que constitui um conhecimento que assegura a própria vida em sociedade:

“Common knowledge is a phenomenon which underwrites much of social life. In order to communicate or otherwise coordinate their behavior successfully, individuals typically require mutual or common understandings or background knowledge. Indeed, if a particular interaction results in “failure”, the usual explanation for this is that the agents involved did not have the common knowledge that would have resulted in success.” (Vanderschraaf & Sillari, 2009)

Não foi, no entanto, um processo fácil tendo-nos ocupado mais tempo do que o que o inicialmente previsto para esta atividade.

Tendo realizado uma leitura e duas releituras pudemos, desde início, concluir que a discussão tinha excedido as nossas previsões quanto à vivacidade das intervenções e o nível de interação verificado. De fato, tínhamos que, de acordo com alguma literatura sobre esta questão, um baixo nível de discussão e interação pudesse transformar a sessão mais numa “entrevista de grupo” do que num verdadeiro debate.

Da transcrição pode-se extrair um ambiente com uma boa participação dos intervenientes, com pouca intervenção da moderação, que comentavam por anuência ou discordância as afirmações dos outros e que, nalguns casos, corrigiam as suas declarações iniciais em função das declarações alheias. Ou seja, a discussão atingiu os objectivos que lhe tínhamos antecipado permitindo a recolha duma adequada opinião de grupo para a maioria das questões de investigação em causa. Nesse sentido, julgamos ter “tocado” uma manifestação bastante clara daquilo que pode ser, ou não, considerado como eventual manifestação duma “cultura profissional dos professores” no que à componente relacional, presente no processo ensino-aprendizagem, diz respeito.

Na análise dos dados vamos utilizar a metodologia que seguimos para o caso das entrevistas e que aí apresentámos e fundamentámos e que segue o modelo proposto em Miles & Huberman (1994):

1. Uma primeira fase, com a *leitura* dos discursos integrais para que se obtenha uma impressão do conjunto;
2. A redução dos dados (data reduction), com segmentação e categorização/ codificação, identificando os fragmentos de texto correspondentes aos temas que os identificam e interpretam;
3. A disposição dos dados (data display), ordenando a informação recolhida dispondo os fragmentos identificados com o mesmo código, permitindo a revisão e a descrição do respetivo conteúdo;
4. Finalmente, a extração de conclusões e a verificação (conclusions: drawing/verifying), conceptualizando e interpretando a realidade expressa pelos dados e desenvolvendo argumentos e realizar comprovações que permitam defender que os resultados obtidos

estão certos.

Para a análise de conteúdo, codificação, voltámos a recorrer ao *software* NVivo (versão 2.0.163, da QSR International Pty. Ltd.).

3.2 A codificação dos dados

Tendo considerado como unidade de análise os discursos individualmente produzidos em resposta a cada questão do guião, procedemos à aplicação dos códigos (*nodes*) ao texto da transcrição tendo-se excluído de codificação as passagens não significativas – comentários laterais à discussão suscitados pela viva interação entre os participantes, piadas, exemplos pessoais – ou sem interesse para a investigação.

Foram criados os seguintes códigos:

- 1 – “importância”: para as respostas à primeira questão posta à discussão: “Que importância tem esta componente relacional no processo ensino-aprendizagem?”;
- 2 – “evolução” : para as respostas à segunda questão: “Que evolução sentiu cada um dos professores, ao longo dos anos da sua carreira, relativamente a esta componente relacional?”
- 3 – “imp referencial”: para as respostas à terceira questão: “Em que medida pode ser, este referencial comportamental, importante como instrumento de autoavaliação para um professor do secundário?”
- 4 – “formação”: para as respostas à última questão: “A formação nesta área, quer inicial quer contínua, seria importante?”
- 5 - Da discussão resultou a emergência duma dimensão não prevista no questionamento inicial e que se prende com as formas alternativas à formação formal, que são apresentadas como preferidas pelos participantes e que designámos por “modeling” significando aquele tipo de aprendizagem informal que os professores fazem pela troca de informações e experiências entre eles; ou seja, aquele tipo de experiência que Bandura designa como “vicarial” (Bandura, Self-Efficacy Mechanism in Human Agency, 1982), (Kim & Baylor, 2006).

4. Análise com disposição ou apresentação dos dados

4.1 A importância da componente relacional ou “Empatia”

De um modo geral, podemos considerar que os seis participantes do painel reconheceram a importância da componente relacional no processo ensino-aprendizagem. De forma desigual, é

certo, já que esse reconhecimento varia entre: 1) o reconhecimento da centralidade da componente na construção dum ambiente propício ao ensino e à aprendizagem e 2), uma consideração instrumental, supletiva enquanto elemento facilitador mas não decisiva do papel do professor, valorizando-se mais a componente técnica como função específica.

Não havendo, todavia, divergências substantivas quanto à importância, as que se denotam revelam que, ao contrário do que se passa com as componentes mais formais e técnicas que resultam da formação docente, estamos mais em presença de pontos de vista pessoais do que assunções resultantes duma cultura profissional capaz de uniformizar hábitos e comportamentos.

Das declarações produzidas também podemos concluir que o conceito é mais entendido na relação “professor-grupo de alunos” do que na relação diádica “professor-aluno”.

Os professores que conferem centralidade ao relacionamento sublinham o seu impacto em fatores como a motivação, a captação do interesse e da atenção e a autoconfiança, e fazem depender da qualidade do relacionamento a existência de um ambiente que proporcione as aprendizagens:

“...também considero que este assunto é essencial....como em qualquer profissão onde haja um relacionamento com outras pessoas como na de professor....é essencial esta componente...porque é o que te vai permitir o bom funcionamento no trabalho em sala de aula...no dia a dia ... se não houver um bom relacionamento, não há aprendizagem, basicamente...a aula não funciona....os alunos não se sentem motivados para trabalhar, para aprender... porque isso cria todo um bom ambiente de trabalho que será mais propício à aprendizagem...”(MD)

“...eu também acho que é um fator extremamente importante....o primeiro impacto...o tipo de relacionamento que se estabelece neste binómio do ensino e da aprendizagem é muito importante...a pessoa que vai transmitir os conhecimentos muitas vezes pode ser até uma pessoa com uma boa ou muito boa capacidade científica...mas se não souber comunicar...se não entrar naquele binómio do relacionamento...no olhar, no captar de quem está à sua frente, não se consegue transmitir os conhecimentos...podem-se criar resistências...existe uma atitude às vezes determinada...consegue criar resistências no interlocutor e não consegue transmitir...mesmo que sejam conhecimentos básicos...porque o outro abstrai-se com outros fatores...com elementos periféricos e não se foca no importante, naquilo que é o objeto da aula...eu acho importante, de facto, esta interação... esse aspeto de tornar a aula, enfim...num ambiente propício e agradável é fundamental...”(SS)

“...mas eu acho que...isto tem mesmo muita importância... se eles se sentirem autoconfiantes, se eles sentirem que podem contar connosco eu acho que isto os estimula bastante a estudarem ... eu acho que é importantíssimo...”(S)

A visão mais instrumental e secundária do relacionamento é traduzida nas declarações que expressam o predomínio dum ensino mais tradicional, centrado na transmissão de conhecimentos como objetivo principal. Neste grupo, predomina mais a ideia do relacionamento como um facilitador que “acontece” e que, por isso, depende dos próprios alunos. São as

respostas destes ao comportamento do professor que determinam os comportamentos deste, cuja principal função é não se desviar dos “conteúdos que tem para transmitir”:

“... o objetivo é sempre fazê-los (aprender)...não é tanto ter uma boa relação com os alunos, é levá-los a que eles adquiram as aprendizagens...”(CM)

“...tenho que ser simpática, tenho que ser cordial, tenho que ser amável porque é uma das formas que eu tenho de transmitir os conhecimentos que eles têm que adquirir... mas tenho que saber rodar o botão para a direita ou para a esquerda de acordo com a receção de retorno que eu tenho...” (HF)

“...que é manter aquilo que se chama o ambiente propício a transmitir os conhecimentos....um ambiente que também garanta uma transmissão dos conhecimentos com qualidade...não se desviando dos objectivos científicos....dos conteúdos que tem para transmitir...”(SS)

Estas visões não se afastam daquelas que coligimos com as entrevistas e que nos remetem, independentemente da idade ou do género, para concepções ainda fora duma visão exclusivamente centrada no aluno, na sua individualidade, e mais centrada no professor “transmissor” que tem por interlocutor um grupo com quem se relaciona como um todo.

Assim, o ambiente criado pela forma de relacionamento entre os professores e alunos é algo que, mais do que construído, vai acontecendo e variando de acordo com o contexto que é ditado pelas características do grupo, pelas suas reações ou de acordo com as situações.

Nesta dimensão contextual o professor surge como um regulador a quem cabe suspender ou promover o tipo de relacionamento a estabelecer entre ele e os alunos:

“...agora, eventualmente aqui havia que perceber se o carácter da relação que os alunos exigem perante o professor é igual para todas as turmas, para todos os alunos... se nós partirmos do pressuposto que temos alunos com um nível de interesse muito elevado de certeza absoluta que os aspetos da relação têm uma importância....se os alunos não tiverem muita motivação ou interesse para com a matéria, aí a relação tem que ser pesada com algum cuidado...” (CM)

“...eu posso ser simpático e ser autoritário quando é preciso...eu digo sempre nas minhas aulas: isto é uma democracia, mas eu é que mando...as regras são definidas por mim, não são definidas pelos alunos...não são os alunos que decidem sair mais cedo...ser simpático não é ser complacente...” (JS)

“o que não quer dizer que tenhamos que ser sempre simpáticos, bem-humorados e tudo...o aspeto é importante...pode ser importante ou pode ser em certas situações o mais importante pode não ser ser-se simpático...o aspeto relacional é que é importante...não graduar isso em ser simpático, ser bem-humorado, ser amigo...depende de cada situação, de cada turma...” (M)

“...mas tenho que saber rodar o botão para a direita ou para a esquerda de acordo com a receção de retorno que eu tenho...”(HF)

A suspensão da abertura relacional pode depender da sua má interpretação pelos alunos ao interpretá-la como um sinal de permissividade que possibilite a indisciplina:

“...porque para alguns alunos...ou para a maioria dos alunos...a simpatia do professor é um primeiro caminho de encolher o braço que faz a distância...para outros não, pode não ser...pode ser uma forma de meter a aula num caos...porque ele ou ela é simpática e vai deixar-nos fazer estas coisas...” (HF)

Esta noção, referida na declaração de (HF), constitui um sentimento corrente entre os professores levando-os muitas vezes a serem cautelosos e progressivos na forma como vão manifestando essa abertura, como vimos em alguns casos expressos nas entrevistas.

Esta visão, de certa forma agonística, contrasta com a daqueles, do primeiro grupo, que sublinham o carácter preventivo da indisciplina possibilitado pela existência de um bom relacionamento entre os professores e os alunos como, aliás, consideramos empiricamente sustentado pelos resultados da aplicação do nosso QCPPAS e pelo nosso modelo teórico para a “Empatia” ou componente relacional do processo ensino-aprendizagem que pode ser considerada como uma perspetiva a partir da visão preferencial dos próprios alunos.

Esta flexibilidade comportamental em função das reações dos alunos deve, no entanto, ser sublinhada na medida em que evidencia o comportamento relacional do professor, em situação, deve ser concebido mais como um *continuum*, do que como tipologicamente fixado. Tal como na conceção de House dos tipos de liderança, esta variabilidade contextualmente induzida é um aspeto positivo e que nos remete para a necessidade duma crítica a modelos de avaliação de professores que, por exemplo, pretendem uma classificação dos indivíduos mais de acordo com tipologias comportamentais ou com formulações comportamentais genéricas como o “relacionamento com os alunos”.

Em resumo, poderíamos concluir que a componente relacional no processo ensino-aprendizagem é reconhecida como importante para o conjunto dos participantes ainda que alguns o relativizem no contraste com a componente mais técnica do ensino. Terá, para estes, mais um valor de contexto do que como resultado de uma ação construtiva, deliberada, da parte do professor.

4.2 A evolução da capacidade relacional ao longo carreira

Com a realização das entrevistas ficámos com a ideia de que, nesta componente relacional, a aprendizagem necessária à regulação dos comportamentos só podia ser adquirida através do recurso à autorreflexão sobre a experiência individual já que a aprendizagem formal sobre esta questão era declarada como escassa ou mesmo nula.

Com a questão “que evolução sentiu ao longo dos anos da sua carreira, relativamente a esta componente relacional?” procurávamos perceber não só a existência duma evolução conscientemente reconhecida mas, sobretudo, o sentido ou sentidos atribuídos a essa evolução. As respostas não corresponderam às nossas expectativas o que, em parte, pode justificar a conclusão de ser uma área que os professores, assumindo-a mais como uma área de características personalísticas do que “competencial”, não encaram como exigente de reflexão ou de melhoria quanto aos conhecimentos necessários para o seu bom desempenho. É uma questão encarada como “natural” e cuja evolução é atribuída a fatores como a experiência, a maturidade e a idade como podemos depreender da declaração de (S), uma professora com x anos de serviço e que reflete uma opinião corrente entre os profissionais como se pôde verificar durante as entrevistas:

“...mas se calhar, ultimamente, ela já é tão natural...é tão fácil...acho que tem a ver com a minha experiência, com a minha idade, com a minha maturidade que de facto já não penso nisso...é perfeitamente natural...se calhar nunca pensei muito mas hoje é perfeitamente natural....claro que nem sempre tenho coisas boas, de vez em quando acontecem coisas menos boas...mas eu acho que o balanço é bastante positivo em relação a isso e tem vindo a evoluir...” (S)

Esta assunção de “naturalidade” enquanto “maneira de ser ou de estar”, já manifesta nas entrevistas, também é denotada pela dificuldade de destrinçar, nessa amálgama conceptual inerente à “maneira”, as áreas de evolução de acordo com o referencial proposto e dado a conhecer e avaliar aos participantes. Nuns casos esta evolução tem um carácter positivo e de crescimento, como para (HF):

“...efetivamente, esta componente que está a ser discutida, eu noto que ela tem vindo a ser cada vez mais consolidada...não só pela maturidade mas pela experiência também...tem vindo a ter uma gradação crescente...” (HF)

Mas noutros é uma evolução vista como negativa: o cansaço, a diminuição da resiliência ou o reconhecimento de que hoje os problemas se apresentam com maior dificuldade, com alunos mais difíceis de motivar ou de controlar:

“...eu tenho é muito menos paciência... eu hoje sinto-me muito cansado... cada vez tenho que ter um trabalho maior para conseguir motivar os alunos...para fazer com que os alunos se interessem pelas aulas...e isso chega a um ponto, como eu tenho 5, 6 turmas...tudo isso é desgastante...e por isso acho que eu podia fazer às vezes melhor do que aquilo que faço...mas é já um cansaço...” (JS)

“...mas eu acho que não melhorei com o tempo (risos)...acho que sinto mais dificuldade nesta componente...em gerir esta componente...sinto mais dificuldade agora...não sei se é eu ter menos paciência....se os alunos são mais difíceis, mas cada vez sinto mais dificuldade nesta componente...apesar de continuar a achar que ela é extremamente importante...mas sinto muita dificuldade...” (MD)

Podemos associar estas dificuldades, associadas ao cansaço ou à adversidade do contexto, a uma diminuição do “controlo comportamental percebido” de Ajzen (1991) por parte destes professores perante as atuais características dos contextos e situações educativas. Embora seja explícito que essa circunstância não diminui o reconhecimento da importância da componente relacional é também claro que ela resulta dificultada pela situação exposta. No entanto a experiência profissional que é transformada em fator de autoconfiança parece constituir um fator positivo de reforço ao desenvolvimento da capacidade relacional, como podemos concluir da declaração de (SS), um professor em final de carreira:

“...eu acho que se amplia um bocado a tolerância... há medida que fui tendo mais confiança em mim as coisas foram melhorando, de tal maneira que tenho 38 anos de serviço e nunca coloquei alunos na rua...” (SS)

Todavia há outras diferenças nas posturas e nos entendimentos sobre o sentido atribuído à evolução da capacidade relacional que devemos sublinhar.

Podemos dividir as declarações, quanto ao conteúdo expresso, em dois tipos de abordagem: 1) uma que reflete a evolução que podíamos designar como cognitiva e 2), outra que poderíamos identificar como emocional. Em ambos os casos podemos reconhecer que a evolução reconhecida é atribuída a fatores como a maturidade e a experiência.

A abordagem cognitiva refere-se evolução na capacidade para “ler” o contexto e, avaliando-o, decidir da forma de atuação:

“...tem evoluído a capacidade de avaliar os diversos tipos de comportamentos e, eventualmente, tirar mais partido da elasticidade ou da flexibilidade que posso ter perante o comportamento do aluno... de facto reconheço que a experiência me deu capacidade avaliativa relativamente à forma de atuar de acordo com as situações em que os alunos se encontram e aquilo em que eu devo ser tolerante...” (CM)

Na abordagem que reflete uma evolução de natureza mais emocional, os professores referem a “paciência” e a “tolerância” como as reações mais beneficiadas. São declarações importantes na medida em que contrariam uma crença corrente de que estas são características mais comuns aos professores mais jovens, como já havíamos também concluído na fase das entrevistas.

“...eu sinto-me a ter mais paciência hoje do que antigamente...na altura punha mais as questões por via da aquisição de competências...hoje em dia já valorizo mais as questões da relação...” (CM)

“...eu sinto o contrário, eu tenho mais paciência, percebo melhor, não ligo tanto...coisas a que eu ligava mais, agora não ligo tanto...” (S)

“...eu acho que se amplia um bocado a tolerância...” (SS)

Sublinhe-se, também, na declaração de (CM) o facto de o professor considerar que a evolução se deu no sentido duma maior valorização da componente relacional.

Em síntese, poderemos concluir que a componente relacional, quando refletida no sentido da sua evolução, é avaliada tanto:

1. Num sentido positivo de crescimento relacionado com a maturidade, a experiência e a autoconfiança e que se manifesta em maior capacidade para ler os contextos, reagir com maior flexibilidade perante os problemas e com aumento dos níveis de paciência e de tolerância; relacionando estas conclusões com o nosso modelo teórico, poderíamos dizer que são fatores que identificamos na subdimensão “proximidade”;
2. Num sentido negativo, no reconhecimento que, por cansaço ou por incapacidade de lidar com as características dos alunos atuais, os professores sentem maior dificuldade em motivar ou controlar, fatores que identificamos na subdimensão que identificamos como “influência”.

Sublinhe-se que mesmo nestes casos em que as dificuldades são referidas, os professores continuam a querer afirmar a sua convicção da importância na componente relacional.

Em resumo e para o conjunto dos elementos do grupo, poderíamos concluir que os comportamentos da componente relacional são pouco condicionados por um conhecimento que possamos integrar no conceito duma cultura profissional referindo-se, antes, a processos regulatórios com base na aprendizagem realizada a partir da experiência duma circunstância vivida diariamente. Tem, por isso, o carácter duma aprendizagem informal com o desenvolvimento dum conhecimento tácito que é expresso, nalguns casos, como um traço personalístico.

4.3 Importância reconhecida aos itens do QCPPAS como referencial auto-avaliativo

Com esta questão, central para os objetivos da nossa investigação, queríamos verificar se neste grupo de professores com maior experiência se mantinha a conclusão extraída com os resultados das entrevistas de que o referencial constituído pelos itens do QCPPAS era importante, como aí concluímos, “tanto do ponto de vista informativo sobre o que é importante na componente relacional do processo de ensino-aprendizagem, como do ponto de vista da existência dum quadro estruturado que pode conduzir a estratégias mais facilitadas de melhoria”.

As declarações produzidas não só confirmam essa conclusão como introduzem novas questões que a reforcem.

Há, no entanto, uma observação que modera este nosso otimismo conclusivo que importa sublinhar e que tem a ver com o facto de os resultados relacionais se constituírem não

suficientes para justificarem o sucesso do trabalho docente que é mais considerado pelo sucesso dos resultados, digamos académicos, dos alunos:

“...agora que isto não se constitua como um fator falso de autoavaliação do professor...eu não vou para casa e não fico contente comigo próprio com o resultado que estou ali a obter...agora, fator de simpatia eu consigo, é mais fácil, está bem...eu dou-lhes aquilo que eles gostam para se sentirem divertidos...agora, uma coisa é sentirem-se divertidos e outra coisa é eles aprenderem...o papel do professor é sempre que eles aprendam com satisfação e não que tenham satisfação não aprendendo...portanto, nesse aspeto eu tenderia a não considerar este referencial de relação tão válido, relativamente à autoavaliação do professor, como de facto os outros...” (CM)

Esta observação, apesar de ter sido suscitada por apenas um dos participantes, é importante e revela que a apresentação deste referencial da componente relacional deve ser sempre integrada com o referencial técnico, qualquer que seja, como aliás é explícito no nosso modelo teórico para a eficácia instrucional.

Das declarações mais confirmatórias da importância do referencial podemos extrair três dimensões que nos parecem relevantes:

1. O referencial pode funcionar como um instrumento de autorregulação, de apoio reflexivo, das estratégias de ensino:

“...eles podem regular um bocadinho as nossas estratégias de ensino....de autorregular...ajuda claro....claro que sim...eu olho para aqui e tenho noção se eu hoje fui mais simpática ou menos simpática...mas se calhar fiz bem em ser antipática, ou não...claro que sim...sem dúvida...” (S)

“...se há aqui alguns pontos em que podemos, eventualmente, refletir melhor e melhorar...” (SS)

2. Funcionando como uma *check-list*, o referencial aponta os comportamentos que devem ser seguidos e cuja conferência o professor pode utilizar para avaliar a sua ação:

“...isto pode funcionar como um *check-list*...e nesse sentido é importante até para nós não nos esquecermos de muitas coisas...” (JS)

“...no entanto acho que na nossa autoavaliação há respostas que nós alguma vez teremos dificuldade em abordar...outras temos muita facilidade...nós tentamos ser sempre justos na avaliação dos alunos...é uma questão em que o professor se debate com muita dificuldade...mas que é sempre no sentido de ser o mais justo possível, não é? ...mas estes pontos como disse o (JS) há pouco, fazem-nos lembrar, como um *check-list* nos faz lembrar, se estamos a cumprir...” (SS)

3. E, talvez como síntese das duas dimensões anteriores, o referencial é um auxiliar para a tomada de consciência relativamente a comportamentos que, assumidos como naturais e involuntários, podem ser negligenciados na reflexão sobre a ação intencional:

“...além de funcionar noutros pontos, também funciona como uma autoavaliação da consciencialização do professor...relativamente à atitude que pode ter perante os seus

alunos e que com certeza é capaz de não haver um feedback, ou maior ou mais pesado no sentido positivo...talvez por causa da falha disto ou da inexistência de alguns pontos destes que os alunos também estão à espera que existam...mas nós não temos essa consciência...não é porque achamos que deveríamos ser assim, ou não deveríamos ser...é porque não temos essa consciência...e, pegando nas palavras do (JS), funcionando como um check-list, leva-nos a consciencializar muitas coisas...” (HF)

Em síntese, podemos concluir por um reconhecimento da importância do referencial na prática auto-avaliativa ainda que ele deva ser considerado na sua conjugação com os aspetos técnicos da instrução de modo a que não se perca de vista o facto de a componente relacional não dever ser desinserida do objetivo principal do processo ensino-aprendizagem que é, precisamente, o sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Foi dada particular importância ao referencial como uma *check-list* útil como instrumento de apoio à ação e à reflexão bem como uma forma de tornar conscientes comportamentos que são muitas vezes considerados como resultantes de características pessoais ou personalísticas dotados de uma certa “normalidade” e, por isso, furtados à reflexão. Ou seja, a existência do referencial pode ser um fator que promova a reflexão, transformante dum conhecimento tácito em conhecimento prático tal como o apresentámos no modelo por nós desenvolvido (Cf. a Figura 23 do Capítulo 3)

4.4 Importância da formação profissional no âmbito da componente relacional do processo ensino-aprendizagem

Mas se os professores reconhecem a importância da componente relacional, no seu trabalho com os alunos, e a importância dum referencial auto-avaliativo nesse domínio, como encaram a vantagem da existência de formação nessa matéria?

A discussão fez emergir uma atitude generalizada de desconfiança relativamente à formação formal que os professores criticam como demasiado teórica, livresca, e desfasada da sua experiência prática ou da sua realidade:

“o problema é na formação contínua que nos é permitida ou que nos é facultada...e à vezes por órgãos junto das escolas ou das associações de escolas...continua a ser demasiado livresca...e aquilo que é fundamental é uma reflexão objetiva, da análise crítica que se faz relativamente aos aspetos de sucesso e insucesso... no processo da relação pedagógica...” (CM)

“...mas eu acho que este aspeto da formação contínua...isso que o Carlos falou...de muitas pessoas basearem muito em modelos teóricos, modelos que não são conhecidos no nosso país, com a nossa sociedade, com o nosso perfil de aluno que como nós já constatámos mudou consideravelmente...hoje os jovens que temos à nossa frente são muito diferentes...” (SS)

“...é que muitas dessas pessoas nem sequer conhecem a escola atual...basearam-se muito em modelos teóricos que foram desenvolvidos e, eventualmente experimentados por outros, que na nossa escola atual não têm rigorosamente a ver ou muito pouco...” (SS)

“...não quer dizer que eu não reconheça que não deva haver alguma formação...mas realmente sem as investigações educacionais que existem e que vêm para aqui marcar...vêm para aqui dizer umas coisas... e que na maioria das vezes não correspondem à realidade...” (SS)

Como objeto de formação formal acham mais importante que seja realizada na formação inicial ou no início da própria carreira:

“...eu acho que esta formação é fundamental é no início da carreira...porque no fim de contas abre-nos um caminho ou uma perceção...” (JS)

“...realmente eu acho que há alguns aspetos desta componente que são importantes na formação inicial...na formação contínua, já não acho tão importante... há muitas coisas que vem até da própria educação que a pessoa tem para esta profissão...” (MD)

“...sem dúvida que na formação inicial isto é imprescindível...acho realmente fundamental...” (SS)

“...é fundamental que seja no início da carreira dos professores ...” (JS)

Mas salienta-se a importância da autoformação e, neste caso, da importância do referencial auto-avaliativo como suporte de aprendizagem ou de melhoria:

“...é fundamental ... que o check-list seja feito ao longo da carreira também...até porque nós com o tempo, se calhar, vamos ganhando alguns vícios...vamo-nos habituando a dar as aulas à nossa maneira e se calhar com isso também perdemos o contacto com o resto...” (JS)

“...de facto a autoavaliação é importante porque nós fazemos autoformação...porventura mais importante no nosso desenvolvimento ao longo dos anos, do que a formação que obtemos fora...” (SS)

No entanto e em dois casos, a consideração desta componente como algo resultante de características pessoais, naturais, as declarações remetem para aquilo que designam como “educação pessoal”, embora não excluam que possa ser objeto de melhoria pela formação:

“...eu só queria dizer que grande parte desta situação que está aqui é óbvio que também está relacionada com a avaliação contínua...ou poderá estar...mas mais do que isso está relacionada com a educação do próprio professor enquanto pessoa...e a pessoa das duas uma...ou é simpática ou não é, ponto final...e acho que por mais simpatia ou antipatia que a pessoa possa ter nestas situações, ela é simpática de acordo com as ditas...e se ela é predominantemente antipática, mesmo que queira ser simpática a antipatia vem sempre ao de cima...portanto, formação contínua sim, mas esta história também é natural...ou há, ou não há...educação pessoal...” (HF)

“...acho realmente fundamental...no que diz respeito à formação contínua, isto não é muito a minha área...gosto muito mais da minha parte técnica do que esta parte...esta

parte é um bocado natural...não quer dizer que eu não reconheça que não deva haver alguma formação ...” (SS)

Mas estas manifestações de relativo descrédito, ou desconfiança, relativamente a uma formação profissional formal não significam que os professores intervenientes neguem as vantagens duma aprendizagem que faculte a melhoria dos aspetos relacionais. Para além da autoformação é valorizada a aprendizagem que pode ser proporcionada pela reflexão entre pares e pela troca ou partilha de experiências. Esta valorização dos aspetos “vicariais” da aprendizagem foi feita de forma impressiva e significativa, sobretudo porque se tratam de professores com uma elevada experiência profissional que reconhecem ser essa uma prática que hoje se vai perdendo:

“...nós não termos receios de fazer abordagens e se calhar a nossa formação deveria muito mais passar por essas questões de reflexão sobre a experiência pedagógica...em que cada um, abertamente como estamos agora aqui a falar destas questões, pudesse expor-se aos outros aquilo em que eu acredito e aquilo que eu faço é isto...nem que houvesse outro que disse-se assim “olha pois, de acordo com o que fiz e sei, tem atenção a isto, tem atenção àquilo...não é melhor refletir?”...no sentido de nós podermos ter uma atitude bem mais fundamentada do que são as nossas práticas...” (CM)

“...mais do que formação contínua, se calhar mais debates, algumas conversas como estamos a ter aqui...com os colegas da própria turma às vezes...porque há situações que se relacionam em particular com certas turmas, certos alunos...e isso seria mais importante...ou até da área disciplinar...” (MD)

“...também era importante a partilha de experiências com pessoas da prática pedagógica...pessoas que praticam o português, as ciências, a matemática...e daí uma coisa que eu achava de facto importante e que se perdeu um pouco...esta partilha que se tinha antigamente ou há alguns anos, ainda, nos grupos disciplinares onde havia uma maior partilha das práticas...” (SS)

“...se fosse uma formação contínua...em que as nossas reuniões de área disciplinar pudessem ter esta componente isso aí acabava por ser...aprendíamos muito mais uns com os outros...” (S)

Por se tratar duma aprendizagem que é descrita como forma de encontrar padrões comparados ou entendimentos comuns para comportamentos, na componente relacional, no seio de um grupo profissional designámos esta categoria analítica como “modeling”. No entanto esta possibilidade dum entendimento comum é relativizada por (HF) que entende que a especificidade pessoal, na forma como cada um se relaciona com um determinado grupo, como se adapta e como encontra as reações adequadas, são específicas e situacionais tornando difícil uma aprendizagem com utilidade:

“...mas eu também acho que essa partilha de experiências relacionais também tem a ver com a pessoa em questão...porque a mesma massa que temos à frente reage comigo e reage de forma diferente com o outro que vem logo na hora a seguir...e então às vezes acontece que estamos a partilhar que na minha aula foi assim...(imitando o “outro”)”mas na minha não...foi assim...” ...acho que isso tem a ver com a pessoa que está à frente e com a barreira, ou não, que vem da massa para a unidade, não é? ...a

barreira que vem dum sítio para o outro ou que se criou logo no início, ou que se foi construindo ao longo do ano...agora, eu acho que isto é uma questão de adaptabilidade...de adequação e de adaptação aos momentos que são vividos pontualmente...” (HF)

Em síntese, a análise destes dados permite-nos concluir que os professores preferem, como forma de aprendizagem que permita o avanço de melhoria na componente relacional do seu trabalho, a formação: 1) que possam adquirir por autorreflexão e autoformação, para as quais o referencial constituído pelos itens do QCPPAS é valorizado como instrumento e 2) a aprendizagem que possa ser adquirida pela reflexão grupal e pela experiência “vicarial” facultada pela partilha de experiências entre pares, quer estas se refiram a casos em geral a ser abordadas em grupos disciplinares, por exemplo, ou para a solução de problemas em concreto vividos pelos professores que trabalham com o mesmo aluno ou grupo de alunos.

5. Síntese do capítulo

Os dados recolhidos com a aplicação do grupo de discussão, permitiu-nos a confirmação das conclusões retiradas dos dados das entrevistas o que, de certo modo, vem confirmar alguma saturação da informação produzida. Pensamos, por isso, que seria redundante a exploração de um segundo grupo de discussão o que nos satisfaz, na medida em que essa tarefa se nos apresentava de difícil concretização dadas as dificuldades referidas na secção 2.1 deste Capítulo.

Relativamente às questões de investigação que queríamos ver esclarecidas com este grupo de discussão, podemos concluir o seguinte:

1 – Relativamente à primeira questão, parece resultar com alguma clareza que, na componente relacional do trabalho dos professores, estamos em presença de processos regulatórios e adaptativos que são baseados em crenças pessoais, autossustentadas e tacitamente desenvolvidas já que nestes dados da discussão a recorrência, de forma explícita ou implícita, à afirmação dos comportamentos envolvidos na relação professor-aluno como algo ditado por uma questão de características pessoais o indiciam nesse sentido. Poderíamos até afirmar que a crença individual é, de certo modo, legitimada pela crença coletiva ou expressão do *habitus* nessa crença individual.

Neste caso, podemos operar uma reformulação no nosso “Modelo teórico da articulação entre ethos e habitus e da sua relação com o conhecimento dos professores”, que apresentámos no Capítulo 3 (cf. Cap. 3, Figura 2). A reformulação consiste, a partir dos dados atuais, no estabelecimento da hipótese de que a ação do “conhecimento pessoal” sobre o “comportamento” pode ser, no campo da componente relacional, diretamente condicionado pelo conhecimento tácito que os professores extraem diretamente da sua experiência, sem

prejuízo da hipótese, mais geral, deste tipo de conhecimento poder integrar uma crença partilhada e, daí, incluída na dimensão da própria cultura profissional. Na Figura 47 damos conta dessa reformulação: 1) isolando as componentes do ethos, que neste caso parece ser pouco operante, e da Formação que é referida como fraca ou omissa no domínio da componente relacional; 2) considerando que conhecimento pessoal, que se reflete no comportamento, é assim constituído por duas fontes: a) pelo conhecimento tácito, extraído da experiência, que é diretamente integrado e/ou, b) pela sua transformação em conhecimento prático através da atividade reflexiva; 3) o conhecimento pessoal quando consolidado em crenças (que, por exemplo, se detetam em afirmações do tipo: “isto tem mais

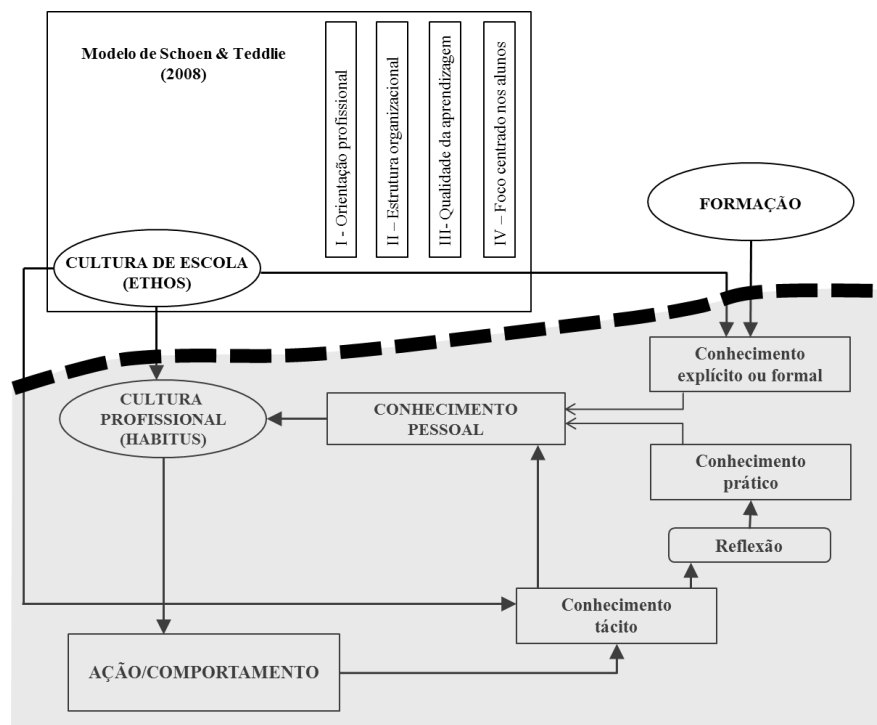


Figura 47 - Modelo teórico da cultura dos professores aplicado à componente relacional

a ver com a minha personalidade”) é integrado no *habitus* que, assim, se constitui como o fator condicionador do comportamento.

No entanto, esta interpretação apenas pode ser referida a uma situação de provisoriedade, porque os nossos dados também demonstram que, confrontados com o referencial comportamental proposto, os professores acabaram por mostrar o seu reconhecimento pela importância da existência dum referencial enquadrador da componente relacional do processo ensino-aprendizagem e do papel que este referencial se pode assumir como um

fator de “consciencialização” capaz de induzir à reflexão, fator transformante dum conhecimento tácito em conhecimento prático assumido no *habitus*.

2 – Apesar dessa perspectiva, algo reducionista, os professores do grupo reconhecem uma dinâmica evolutiva nos seus comportamentos da componente relacional, que é atribuída a fatores como a “maturidade” e a “experiência”: 1) quer num sentido positivo, reconhecendo-se mais tolerantes ou mais compreensivos em fatores comportamentais que poderíamos incluir na subdimensão intermédia da “proximidade” do nosso modelo teórico; 2) ou negativo, afirmando-se menos pacientes, menos resilientes ou mais defensivos e cautelosos o que os leva a ter maiores dificuldades em motivar ou controlar os seus alunos, o que poderíamos referir à subdimensão intermédia da “influência” do modelo.

Num e noutro caso podemos identificar duas abordagens distintas que podemos classificar como: 1) uma de natureza mais cognitiva, que é expressa em termos duma maior capacidade para a leitura e avaliação dos contextos o que facilita a sua tomada de decisão e 2), outra de natureza mais emocional que se reflete em atitudes como a “paciência” e a “tolerância”.

3 – A importância reconhecida pelo grupo à existência dum referencial auto-avaliativo na componente relacional reforça as conclusões extraídas com os dados das entrevistas, parecendo claro que os professores acolhem positivamente a existência dum quadro estruturado de referências comportamentais na medida em que este favorece a tomada de consciência do que é importante na regulação do comportamento relacional que favorece o ambiente de aprendizagem. Foram assim referidas as vantagens do referencial: 1) como instrumento de autorregulação e de apoio reflexivo às estratégias de ensino; 2) como uma *check-list* de autoavaliação e de apoio à autorreflexão sobre a ação e 3), como auxiliar para a tomada de consciência de comportamentos que, sendo considerados como naturais e involuntários, podem ser negligenciados na reflexão sobre a ação intencional.

4 – A discussão sobre a aprendizagem formal no âmbito desta componente relacional fez emergir no grupo a existência duma desconfiança generalizada destes professores, de maior experiência, para com a formação em geral; as suas críticas focaram-se no carácter teórico e pouco ligado à realidade dos profissionais pelo que, reconhecendo a vantagem que a aprendizagem pode ter para a melhoria dos comportamentos relacionais, privilegiam as formas de aprendizagem que passam pela autoformação e naquela que pode ser adquirida na reflexão e troca de informação entre pares que partilhem experiências idênticas.

Mas é referida a importância do referencial como um suporte dessas modalidades de aprendizagem para os professores já com alguma experiência profissional bem como o seu conhecimento na fase da formação inicial.

Como nota final pensamos que é de interesse referir os resultados da avaliação dos itens, feitas pelos elementos do grupo, quando como forma introdutória à discussão e de contacto com a escala lhes pedimos que, no início da sessão, que lessem e indicassem o grau de importância que reconheciam a cada um dos itens e à escala como referencial comportamental na perspetiva da autoavaliação do professor.

Esses resultados são os que se apresentam na Tabela 124, estando a sombreado os 26 itens integrantes da escala com que obtivemos a validação fatorial do modelo teórico para a “empatia” ou componente relacional (cf. Capítulo 7).

Os resultados permitem-nos reforçar as conclusões, extraídas dos dados da discussão, sobre a importância reconhecida aos itens já que, na escala original de 1 a 5 e com o mesmo significado, apenas na subescala do “humor” se registam avaliações de 2 (pouco importante) em dois itens: no item (Q16) – “consegue tornar as aulas divertidas” - com uma classificação; e no item (Q19) – “aproveita o bom humor dos alunos para tornar as aulas agradáveis” – com 3 classificações. Esta é, aliás, a subdimensão com a média mais baixa (3,61 e 3,71) para o conjunto do painel. A média mais elevada (4,56 e 4,54) regista-se para a subdimensão “carácter”.

Quanto à importância atribuída ao referencial verifica-se, em unanimidade, a classificação de 4 pontos (importante) corroborando a respetiva perceção do grau de importância extraído dos dados.

Tabela 124 - Avaliação dos itens e do referencial pelos elementos do grupo

			Avaliação de importância pelos participantes do G. Discussão									
			1	2	3	4	5	6	Média	Moda	Med Subdim	Med Subdim
Simpatia	Q1	...cumprimenta os alunos e alunas ao entrar na sala de aula	5	5	5	4	3	5	4,5	5	4,15	4,42
	Q12	...é agradável quando se dirige aos alunos	4	5	4	5	5	4	4,5	4		
	Q14	...cumprimenta os alunos e alunas quando os vê na escola	4	5	5	4	4	5	4,5	4		
	Q15	...cumprimenta os alunos e alunas quando os reconhece na rua	4	5	5	4	4	5	4,5	4		
	Q28	...faz sentir, os alunos, sempre à vontade	3	5	4	4	4	5	4,2	4		
	Q29	...é uma pessoa bem-disposta	4	4	4	3	4	4	3,8	4		
	Q38	...sempre que tem que chamar a atenção fá-lo com amabilidade	3	4	4	3	3	3	3,3	3		
	Q40	...tem sempre um sorriso	3	4	4	3	5	4	3,8	4		
Amizade	Q10	...é alguém com quem os alunos gostam de estar	3	4	4	4	4	3	3,7	4	3,85	4,03
	Q11	...é alguém a quem os alunos podem confiar os seus problemas	4	3	4	4	4	4	3,8	4		
	Q13	...é afectivo/a e compreensivo/a	4	4	4	3	5	4	4,0	4		
	Q17	...consegue sempre perceber os problemas dos alunos	3	4	3	3	4	4	3,5	3		
	Q32	...preocupa-se com os problemas dos alunos	4	5	4	4	3	5	4,2	4		
	Q33	...procura sempre entender o ponto de vista dos alunos	4	5	4	4	4	4	4,2	4		
	Q34	...quando é preciso é capaz de pensar como os alunos	3	5	5	3	4	4	4,0	3		
	Q42	...tem sempre uma palavra carinhosa	4	4	4	2	3	4	3,5	4		
Motivação/Apoio	Q07	...é encorajador/a perante as dificuldades dos alunos	5	5	4	4	5	4	4,5	5	4,31	4,37
	Q22	...interessa-se pela evolução e melhoria dos resultados dos alunos	4	5	5	5	5	4	4,7	5		
	Q23	...faz tudo o que está ao seu alcance para que os alunos ultrapassem as suas	4	5	4	5	5	4	4,5	4		
	Q24	...faz sentir a importância da escola para o futuro dos alunos	4	4	5	4	4	4	4,2	4		
	Q25	...está sempre atento/a às dificuldades dos alunos	3	5	4	4	4	4	4,0	4		
	Q26	...está disponível, mesmo depois das aulas, para ajudar e apoiar os alunos	4	4	4	5	3	4	4,0	4		
	Q27	...incentiva constantemente, os alunos, para as tarefas da aula	5	5	4	4	4	4	4,3	4		
	Q43	...transmite optimismo e confiança	4	5	4	4	5	4	4,3	4		
Humor	Q16	...consegue tornar as aulas divertidas	3	4	3	2	5	3	3,3	3	3,61	3,71
	Q19	...aproveita o bom humor, dos alunos, para tornar as aulas agradáveis	2	4	4	2	4	2	3,0	2		
	Q35	...recorre a explicações e exemplos divertidos	3	4	4	2	4	4	3,5	4		
	Q36	...sabe rir com as graças, dos alunos, quando são oportunas	4	5	4	3	5	4	4,2	4		
	Q41	...tem sempre uma frase engraçada para criar pequenas pausas	4	4	4	3	4	4	3,8	4		
	Q44	...utiliza uma graça para chamar a atenção dos alunos	3	4	5	3	4	4	3,8	4		
Carácter	Q20	...é tolerante mas firme nas questões de disciplina	4	5	4	4	5	5	4,5	4	4,56	4,54
	Q04	...é sempre sincero com os alunos	4	5	4	4	5	5	4,5	4		
	Q05	...é responsável e faz os alunos sentirem-se responsáveis	5	5	5	5	5	5	5,0	5		
	Q06	...é justo na sua avaliação	4	5	5	5	5	4	4,7	5		
	Q08	...é disciplinador, estabelece regras claras com os alunos para que todos as cumpram	4	5	5	4	5	5	4,7	5		
	Q09	...é correcto na forma como lida com os alunos	4	5	4	4	5	4	4,3	4		
	Q21	...é justo, trata todos os alunos de igual forma	4	5	5	4	5	5	4,7	5		
	Q37	...os alunos sabem sempre com o que podem contar	3	5	4	4	5	4	4,2	4		
Vocação	Q18	...as dificuldades dos alunos nunca o desmotivam nem cansam	3	4	4	4	4	4	3,8	4	3,95	4,08
	Q2	...faz sentir, aos alunos, que o seu trabalho é importante para eles	4	5	4	3	5	5	4,3	5		
	Q3	...fala das matérias com entusiasmo	4	5	4	4	5	4	4,3	4		
	Q30	...nas aulas nunca há tempos mortos para ele/a, está sempre em acção	3	5	4	4	5	3	4,0	3		
	Q31	...nunca se queixa das condições de trabalho	3	3	3	3	4	4	3,3	3		
	Q39	...sente-se que gosta de trabalhar com qualquer tipo de aluno	3	3	4	3	5	4	3,7	3		
	Q45	...vê-se que é alguém que gosta do seu trabalho	4	4	4	4	5	4	4,2	4		
Que importância atribuiria a este referencial comportamental na perspetiva da autoavaliação do professor do secundário			4	4	4	4	4	4	4,0	4		

PARTE IV



1. Conclusões

A investigação realizada, no âmbito desta Tese, permite um conjunto de conclusões que não só reforçam os resultados produzidos ao longo das últimas décadas nos estudos sobre a *eficácia docente*, e que se constituem como uma teoria, como pretendem ampliar essa mesma teoria com a introdução de novos elementos que se consignam na introdução dum modelo multidimensional na explicação e compreensão da ação instrucional.

Na conclusão do nosso trabalho podemos sustentar e queremos afirmar: 1) um interesse teórico, com a apresentação duma teoria e de um modelo teórico para os fatores de eficácia do trabalho docente e 2), um interesse prático com o desenvolvimento de um referencial autoavaliativo que integra uma componente já resultante da investigação sobre a eficácia instrucional e uma nova componente, de carácter relacional que designamos como “empatia”, que resulta desta nossa investigação.

1.1 Os pressupostos teóricos

Em resultado da revisão da literatura, podemos sintetizar um conjunto de pressupostos teóricos que assumimos como contextuais para a nossa pretendida teoria da autoavaliação dos docentes do ensino secundário:

1 – A escola como organização pode configurar-se no modo de uma burocracia profissional, que se comporta como um sistema fracamente acoplado, dada a relativa autonomia que é concedida aos seus membros docentes, e cuja missão conferida pelos estados que a tutelam, é assegurar a prestação de um serviço educativo de qualidade, cujo objetivo central reside na qualificação dos cidadãos, dotando-os dos conhecimentos, aptidões e competências determinados e estruturados num currículo.

2 – A escola tem, por isso, no processo de ensino-aprendizagem o seu processo produtivo nuclear. Se, de acordo com a teoria dos serviços, estes se podem traduzir como a produção dum estado modificado do cliente, no serviço educativo essa modificação só é concretizável com a colaboração ativa do indivíduo passível de transformação: o aluno. O mesmo é dizer que o prestador/professor ensina, na medida em que o cliente/aluno aprende, num processo que, por isso, se define como coprodutivo numa relação diádica. O resultado do processo

depende, assim, da participação de dois agentes orientados pelos objetivos da organização – que concorrem para uma produção de qualificação dos seus clientes/alunos – uma orientação que é função de 3 fatores: 1) a percepção clara do papel definido para cada agente, 2) a sua capacidade, em que se incluem os conhecimentos, as aptidões, a experiência, a energia e o esforço ou disponibilidade para a realização das tarefas e atividades necessárias à produção e 3) a sua orientação motivacional ou motivação para essas mesmas tarefas.

3 – O sucesso do processo coprodutivo que se consubstancia no processo ensino-aprendizagem, implica um adequado controlo dos fatores que determinam esse mesmo processo e cuja gestão, na lógica da gestão da qualidade do serviço que se presta, se pode assumir em três diferentes níveis: 1) no nível da organização como um todo, ou sistema, em que concorrem diferentes processos, 2) no nível de cada um desses processos como um todo, ou sistema, em que intervêm diferentes agentes e 3), no nível do desempenho individual de cada agente dentro do processo. A nossa Tese centra-se neste último nível e no desempenho docente, ou seja, nos fatores que determinando a ação dos professores contribuem para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e sobre os quais eles podem, de forma autoavaliativa e autorregulada, gerir processos de melhoria;

4 – Independentemente das suas diferenças formais, os sistemas de gestão da qualidade assumem duas perspetivas com reflexo nos instrumentos que lhes são próprios tendo em vista os objetivos de sucesso definidos para cada processo: 1) uma perspetiva externa aos processos, de natureza mais avaliativa e 2), uma perspetiva interna, de natureza corretiva e melhorativa; esta segunda perspetiva, muito central nos sistemas EFQM-CAF e SERVQUAL que, para nós, são os que melhor se adequam à gestão da qualidade em educação, constitui um fundamento muito importante para a consideração da autoavaliação do professor como um importante instrumento para essa gestão da qualidade;

5 – Nessa linha, podemos defender que dada a complexidade do processo de ensino-aprendizagem a capacidade autoavaliativa e de autorregulação, de cada docente, fica apenas condicionada pela capacidade individual: 1) para o (re)conhecimento das variáveis e fatores que determinam e condicionam o curso da ação; 2) para o estabelecimento de objetivos de melhoria e controlo sobre essas variáveis e fatores e 3) para sustentar esse esforço de melhoria de forma sistemática e continuada;

6 – Os estudos internacionais sobre a eficácia educativa identificando diferentes níveis em que essa eficácia pode ser equacionada (sistema educativo, escola-contexto e aula, sobretudo), atribuem ao nível da aula, ou do processo de ensino-aprendizagem, um papel

determinante para o sucesso educativo; a investigação produzida tem sido conclusiva e existe hoje um consenso significativo sobre os muitos fatores e variáveis que, do ponto de vista da ação instrucional, afetam a qualidade dessa mesma ação; consideramos que o ISTOF e o modelo dinâmico de Creemers & Kyriakides (2006) constituem dois referenciais de alcance prático que justificam a sua adoção como instrumentos de autoavaliação e de orientação para a ação instrucional;

7 – Podemos considerar que esses fatores de eficácia se dividem por duas dimensões:

7.1 – Uma que se refere às características pessoais adequadas à docência, sejam inatas ou desenvolvidas e melhoradas pela formação e pela experiência orientada. Neste caso a motivação e a prática sustentada da autoavaliação e da autorregulação constituem-se, assim, como fatores determinantes da eficácia instrucional; fatores que são articuláveis num processo e numa dinâmica de elevada complexidade, (como desenvolvemos no Capítulo 4), cujo domínio e gestão, por cada indivíduo, são alcançáveis pela prática continuada e refletida de forma individualizada ou cooperada entre pares;

7.2 – E outra, referida ao conjunto dos saberes que poderíamos descrever como específicos da profissão e que podemos integrar num conceito geral de “cultura profissional”, aqui considerado como equivalente ao “habitus” de Bourdieu na medida em que a ação e o comportamento são por ele diretamente condicionados.

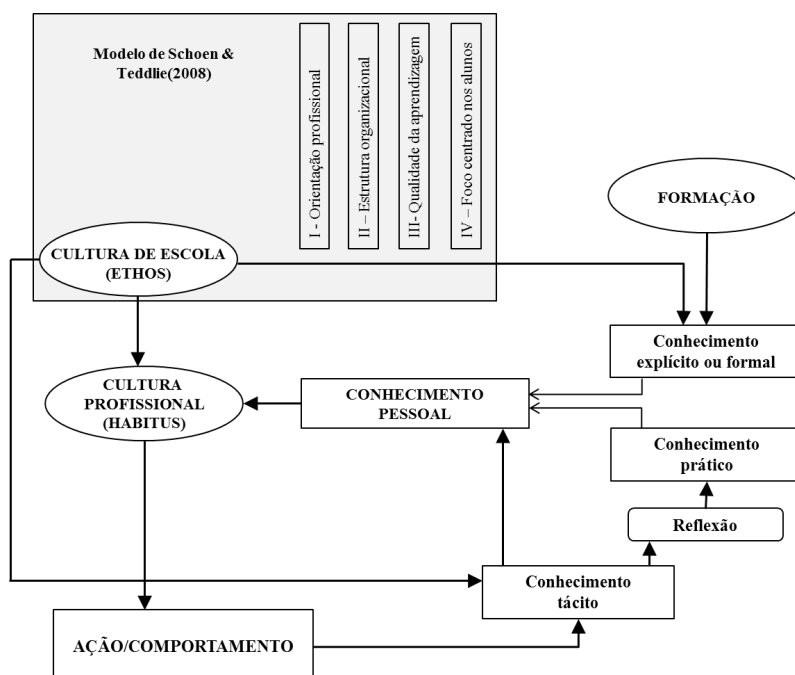


Figura 48 - Modelo teórico da articulação entre *ethos* e *habitus* e da sua relação com o conhecimento dos professores

Na Figura 48 recordamos o modelo, por nós desenvolvido a partir da revisão da literatura (Cf. o Capítulo 3), explicativo do processo de formação desse agregado “cultural”, a partir da integração de diferentes conhecimentos e fontes de conhecimento.

1.2 – A investigação e as suas descobertas

Como partimos duma perspetiva da gestão da qualidade e com o objetivo de construir um referencial autoavaliativo para os professores, tendo em vista a melhoria da sua ação como fator de sucesso do processo de ensino-aprendizagem, orientámos a nossa investigação no sentido de conhecer o ponto de vista dos beneficiários dessa mesma ação: os alunos. Assim e numa primeira fase, a questão para que procurámos resposta foi:

- Quais são os comportamentos dos professores, identificados como preferidos pelos alunos e alunas do secundário, que podem integrar um referencial auto-avaliativo?

A investigação, que teve como método a proposta de descrição comportamental de um professor “idealizado” por alunos e alunas do secundário, conduziu-nos à descoberta de duas dimensões para esses comportamentos, cuja distinção não é clara nem relevada na literatura:

- 1) Uma dimensão em que se incluem os comportamentos que são aprendidos pelos professores e que se referem aos seus conhecimentos sobre as matérias que lecionam e às capacidades e competências que dizem respeito a esse saber em particular e às técnicas e saberes genéricos e próprios da profissão; na medida em que se tratam de saberes, capacidades e competências objeto de aprendizagem e que se integram naquilo que podemos designar como uma cultura profissional designamos esta dimensão como *componente tecnológica* ou *tecnologia*;
- 2) Uma dimensão referida a comportamentos de natureza *relacional* a que chamamos *empatia* a que, no conjunto dos 45 comportamentos inventariados com descrições simples, aplicámos uma categorização prévia com dois níveis ou subdimensões intermédias: 1) o nível da *proximidade*, a que correspondem as variáveis *simpatia*, *amizade* e *humor*; 2) o nível da *influência*, a que correspondem as variáveis *motivação*, *carácter* e *vocação*.

Esta descoberta permite-nos equacionar uma nova hipótese explicativa, um novo modelo teórico, para os fatores de eficácia na ação educativa, ou instrucional, dos professores que podemos sintetizar na Figura 49.

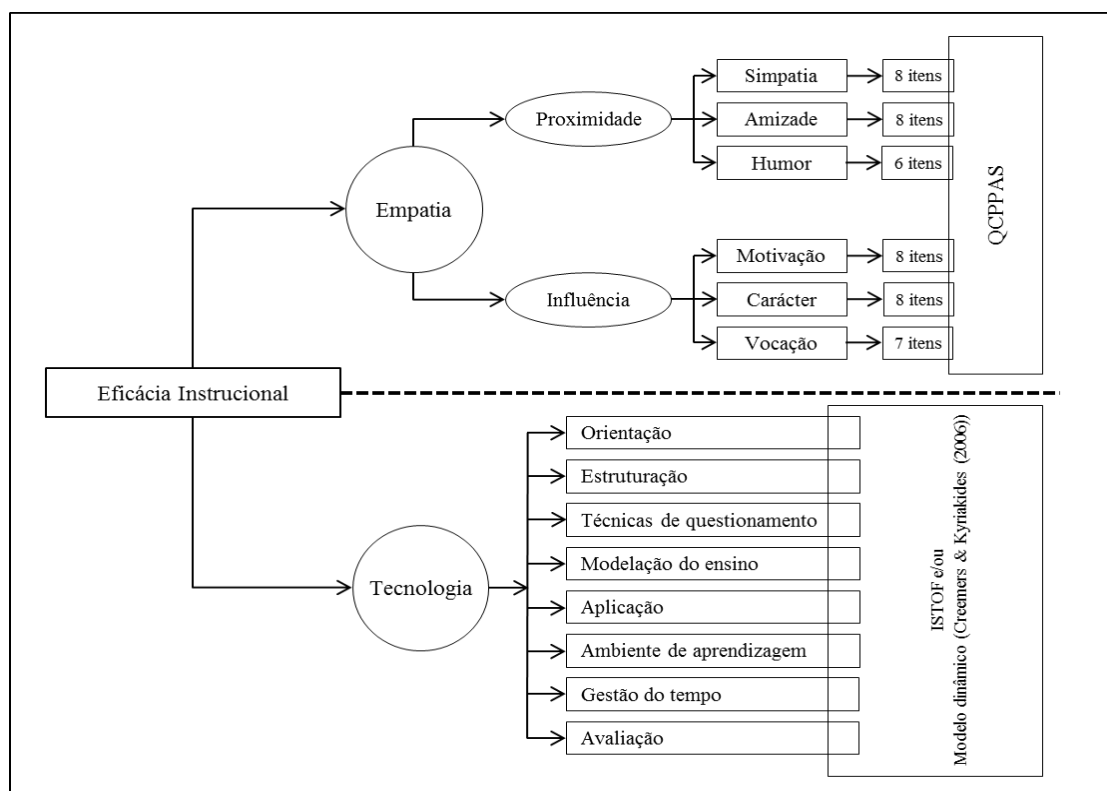


Figura 49 - Modelo teórico para a eficácia instrucional

Considerando que os aspetos envolvidos na dimensão *tecnológica*, ou *tecnologia*, se encontram hoje bem caracterizados como resultado de uma ampla investigação internacional e que a sua consensualização num instrumento como o ISTOF pode ser considerada uma garantia de utilidade para a sua utilização como referencial avaliativo, a nossa investigação centrou-se na hipótese de validação teórica de um modelo para a dimensão relacional, ou *empatia*, no desempenho docente.

Concebemos por isso um questionário, o QCPPAS, que tendo por base os 45 itens descrevendo os comportamentos dum professor/a idealizado por alunos e alunas do secundário, pudesse fornecer resposta para as seguintes questões:

-
- Qual é a importância atribuída pelos alunos e alunas do secundário a cada um dos comportamentos descritos pelos itens?
 - Corresponderão esses comportamentos a um modelo multidimensional que integre as 6 subdimensões consideradas previamente: simpatia, amizade, humor, motivação, personalidade e vocação?

Aplicado o questionário a uma amostra de 401 alunos ($n= 203$; 50,6%) e alunas ($n= 198$; 49,4%) das vias de ensino “regular” (57,8%) e “profissional” (42,1%) pertencentes a 6 escolas secundárias da Região Oeste portuguesa e a dois contextos socioeconómicos que podemos designar como; 1) de natureza mais urbana, correspondendo a 47,4% da amostra e 2), de natureza mais rural, correspondendo a 52,6% da amostra.

Para que os resultados da aplicação do questionário pudessem ser aplicáveis a uma população definida como os “alunos e alunas do secundário”, foi considerado um conjunto de variáveis independentes capazes de discriminarem diferentes grupos de homogeneidade dentro da amostra.

Assim, para responder à primeira questão colocada e de acordo com a análise apresentada no Capítulo 6, foram obtidos os seguintes resultados:

- 1) A escala *empatia*, considerada como o conjunto dos 45 itens, tem uma fiabilidade elevada ($\alpha= 0,958$), classificável como excelente, tendo as subescalas *simpatia*, *amizade*, *humor*, *motivação* e *carácter* fiabilidades consideradas boas ($\alpha > 0,80$; $0,90 <$) e a subescala *vocação* uma fiabilidade razoável ($\alpha= 0,746$); estes resultados permitem-nos considerar que a validade de conteúdo da escala permite a sua utilização como instrumento de medição do constructo *empatia*;
- 2) Os itens, considerados em conjunto, verificam uma avaliação global elevada com 86,7% dos inquiridos a classificá-los como *importantes* ou *muito importantes*;
- 3) Esta avaliação não varia significativamente quando testadas as hipóteses relativas ao conjunto das variáveis independentes consideradas como mais relevantes na amostra podendo, por isso, concluir-se que essa avaliação de importância pode ser considerada como dos alunos e alunas do secundário na população em estudo.

Tendo-se verificado a validade de conteúdo através da determinação do índice de fiabilidade ou de consistência interna, medida pelo α de Cronbach, procedemos, de acordo com o estudo

desenvolvido no Capítulo 7, à verificação da validade de constructo, ou teórica, da escala “empatia”, através do teste da sua validade fatorial, convergente e discriminante. Assim:

1) Foi confirmada a validade fatorial, com recurso à modelação com análise de equações estruturais, já que obtivemos um modelo de 3ª ordem em que se observam índices de ajustamento aceitáveis, de acordo com a Tabela 125, para um modelo integrado por 26 dos 45 itens da escala original; este resultado que se mostrou invariante numa análise multigrupo feita para “rapazes” e “raparigas”, permite-nos, assim, sustentar um modelo teórico e uma teoria para a componente relacional do trabalho docente que designamos por “empatia”;

Tabela 125 - Resultados da avaliação final do modelo de 3ª ordem da Empatia

Índice	$\chi^2/p;\chi^2/g.l.$	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(290)}=518,379$ P=0.000 $\chi^2/g.l.=1,788$	0,056	0,931	0,831	RMSEA=0,050 P= 0,536 IC _{90%}]0,0439; 0,0569[

2) Com uma fiabilidade compósita superior a 0.70 em todas as situações de análise, a escala pode considerar-se com validade convergente e com uma aproximação unidimensional satisfatória;

3) No entanto, os resultados dos testes da variância extraída média e da validade discriminante mostram que a escala ainda apresenta alguns problemas de unidimensionalidade que justificam o seu aprofundamento teórico e empírico no futuro.

Com estes resultados podemos considerar que a nossa hipótese de a eficácia instrucional poder ser explicada por um modelo a duas dimensões - a *empatia* e a *tecnologia* – tem sentido e que se justifica o seu desenvolvimento com a criação de um referencial avaliativo assistido por instrumentos de medida aplicáveis.

Partindo do princípio de que o ISTOF é um instrumento reconhecido e aplicável, a nossa contribuição, teórica e prática, consiste no desenvolvimento da componente instrumental para a dimensão *empatia* através da aplicação da escala do QCPAAS como referencial avaliativo.

Mas para que esse instrumento possa ser eficaz é necessário que os seus potenciais utilizadores o reconheçam: 1) na sua *validade*, enquanto instrumento que reflete aspetos do seu agir a que atribuem importância e significado e 2), na sua *utilidade*, enquanto referencial para um agir que pode ser corrigido e melhorado.

Dedicámos, por isso, a segunda parte da nossa investigação empírica ao esclarecimento dessas duas questões enquanto determinantes da construção dum referencial autoavaliativo para os professores e professoras do ensino secundário, colocando a seguinte questão de investigação:

- Serão os comportamentos preferidos pelos alunos e alunas aceites pelos professores e professoras como objetos da sua autoavaliação?

Decidimos desenvolver a investigação aplicando dois instrumentos de natureza qualitativa; 1) as entrevistas (Capítulo 8) e 2), o grupo de discussão (Capítulo 9); deve salientar-se que estando na base de ambos os métodos a confrontação dos participantes com os itens do QCPAAS, como referencial, ouve o cuidado de se omitirem os resultados relativos à sua avaliação pelos alunos. Os resultados permitem, em síntese, as seguintes conclusões:

1 – Das entrevistas a 4 professoras e 4 professores, de diferentes disciplinas e em diferentes fases da carreira:

1.1 As respostas relativas à importância atribuída à dimensão empatia são concludentes no sentido que essa importância é reconhecida por todos como fator com influência no processo ensino-aprendizagem. Embora alguns respondentes tenham considerado que se tratava duma dimensão equivalente à dimensão técnica do trabalho docente, não fica clara essa hipótese paritária em termos de peso relativo a partir do conjunto das declarações registadas.

1.2 As subdimensões da escala foram aceites, pelos participantes, como descritores aplicáveis aos subconjuntos dos itens, reforçando a validade facial do conteúdo afirmada anteriormente; a todas as subdimensões foi atribuído um relevante papel de mediação como facilitadoras no processo ensino-aprendizagem;

1.3 Na generalidade, os comportamentos descritos pelos itens foram considerados como comportamentos que os professores podem, ou devem, assumir como normais na sua relação com os alunos; no entanto, alguns participantes revelaram o seu intencional distanciamento, como estratégia de defesa emocional ou como identificação dum traço personalístico, relativamente a alguns comportamentos que envolvem um maior investimento afetivo; mas, nestes casos, não identificaram os comportamentos em causa como de difícil desempenho ou de alguma forma inconvenientes;

1.4 As opiniões variaram entre as considerações quase deontológicas – os professores devem assumir tais comportamentos por imperativo profissional, mesmo nos momentos em

que as contingências pessoais o dificultem – e as de ordem mais pragmáticas que consideram os comportamentos como facilitadores da ação e, nesse sentido, se justificam; mas, uns e outros, salientaram a vantagem de um referencial deste tipo como guia de interpretação e orientação para a ação bem como para a autorreflexão sobre a prática quotidiana; nalguns casos foi salientado o facto de muitos dos comportamentos descritos integrarem a prática dos participantes, embora o declarassem fazer por estarem de acordo com a sua personalidade ou a sua visão do ato de ensinar; mas foi visível o agrado com que acolheram a ideia de se tratar de comportamentos reconhecidos como importantes.

1.5 Podemos também concluir por um reconhecimento, para a generalidade dos participantes ainda que uns o tenham particularmente sublinhado, da importância do referencial para a autoavaliação do seu trabalho: 1) tanto do ponto de vista informativo sobre o que é importante na componente relacional do processo de ensino-aprendizagem, como 2) do ponto de vista da existência dum quadro estruturado, um referencial, que pode conduzir a estratégias mais facilitadas de melhoria;

1.6 Nesse sentido, pelo esclarecimento que introduz na complexidade da ação instrucional, evidenciando um conjunto de variáveis que a condicionam, também pudemos constatar uma significativa concordância em torno do interesse que a informação obtida sobre este aspeto pode ter quer na formação inicial, quer na formação contínua dos professores.

2 – Do grupo de discussão (Capítulo 9), em que intervieram 3 professoras e 3 professores de diferentes disciplinas e com mais de 20 anos de experiência profissional pudemos concluir:

2.1 – Que relativamente à componente relacional do trabalho dos professores, estamos em presença de processos regulatórios e adaptativos que são baseados em crenças pessoais, autossustentadas e tacitamente desenvolvidas já que os comportamentos envolvidos na relação professor-aluno são afirmados como algo ditado pelas características pessoais de cada docente; esta conclusão levou-nos à reformulação da nossa hipótese dum “modelo teórico da cultura dos professores” no que diz especificamente respeito à componente relacional do trabalho docente. Nesse sentido e neste caso, consideramos que os conhecimentos e as aprendizagens mobilizadas são melhor explicadas pelas componentes do modelo que evidenciamos na zona cinzenta da Figura 47, ou seja, com exclusão dos fatores externos ou ambientais que se identificam com o *ethos*, ou cultura de escola, e com a formação profissional adquirida formalmente.

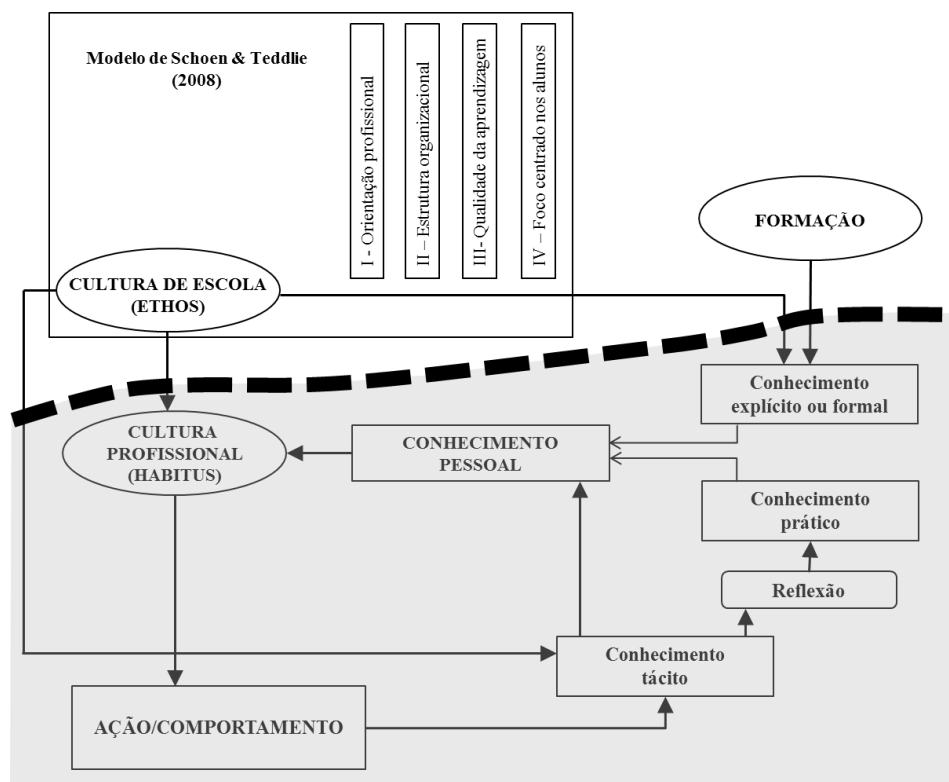


Figura 50 - Modelo teórico da cultura dos professores aplicado à componente relacional

2.2 - Os professores do grupo reconhecem uma dinâmica evolutiva nos seus comportamentos da componente relacional, que é atribuída a fatores como a “maturidade” e a “experiência”: 1) quer num sentido positivo, reconhecendo-se mais tolerantes ou mais compreensivos em fatores comportamentais que poderíamos incluir na subdimensão intermédia da “proximidade” do nosso modelo teórico; 2) ou negativo, afirmando-se menos pacientes, menos resilientes ou mais defensivos e cautelosos o que os leva a ter maiores dificuldades em motivar ou controlar os seus alunos, o que poderíamos referir à subdimensão intermédia da “influência” do modelo. Num e noutro caso podemos identificar duas abordagens distintas que podemos classificar como: 1) uma de natureza mais cognitiva, que é expressa em termos duma maior capacidade para a leitura e avaliação dos contextos o que facilita a sua tomada de decisão e 2), outra de natureza mais emocional que se reflete em atitudes como a “paciência” e a “tolerância”;

2.3 - A importância reconhecida pelo grupo à existência dum referencial auto-avaliativo na componente relacional, e a este referencial em concreto, reforça as conclusões extraídas com os dados das entrevistas, parecendo claro que os professores acolhem positivamente a

existência dum quadro estruturado de referências comportamentais na medida em que este favorece a tomada de consciência do que é importante na regulação do comportamento relacional que favorece o ambiente de aprendizagem. Foram assim referidas as vantagens do referencial proposto: 1) como instrumento de autorregulação e de apoio reflexivo às estratégias de ensino; 2) como uma *check-list* de autoavaliação e de apoio à autorreflexão sobre a ação e 3), como auxiliar para a tomada de consciência de comportamentos que, sendo considerados como naturais e involuntários, podem ser negligenciados na reflexão sobre a ação intencional.

2.4 – Quando discutida a importância do referencial como objeto de formação profissional reconheceram a sua importância na formação inicial e como suporte para as modalidades de aprendizagem que preferem à formação formal: a autoformação e a aprendizagem que pode ser adquirida na reflexão e troca de informação entre pares que partilhem experiências idênticas.

Com estes resultados desta nossa fase de investigação podemos, por isso, concluir que para os professores integrantes de ambos os painéis, da entrevista e do grupo de discussão, a resposta à questão de investigação colocada pode ser considerada positiva, ou seja: que para estes professores o referencial autoavaliativo proposto é, integralmente e sem objeções, aceite como um instrumento a que reconhecem importância e utilidade.

1.3 Uma proposta de aplicação

Numa atividade complexa como a docente, sobretudo a que se traduz no processo de ensino-aprendizagem, as perspetivas de eficácia só são possíveis de conceber em função dos fatores que afetam e determinam essa atividade para cada agente que nela intervém. Este aspeto é relevado na nossa conceção desse processo enquanto coprodução, o que implica que esses fatores sejam claramente delimitados e caracterizados na sua atribuição para que possam ser objeto de ação transformante e melhorativa através de metas realistas de proficiência que possam estabelecer-se para cada agente em situação.

Todos os sistemas de heteroavaliação, mesmo os que na prática apenas visam a mera classificação profissional, afirmam este desígnio de intenção melhorativa na medida em que se constituem como ferramentas de inventariação de aspetos melhoráveis da ação. Têm, no entanto e do ponto de vista da sua eficácia real, a desvantagem de constituírem uma intervenção descontínua e desfasada da ação para além da falibilidade inerente a um processo mediado pela capacidade interpretativa de quem avalia a ação.

O pressuposto, da teoria social cognitiva, de que a ação intencional é conjeturável e autorregulável justifica e legitima como potencialmente mais eficaz, como instrumento de melhoria da ação, a capacidade de cada agente para refletir e autodeterminar aspetos e objetivos de mudança e melhoria dessa mesma ação; ou seja, da capacidade de cada agente para avaliar a sua própria ação. A autoavaliação é, assim, o único instrumento de melhoria que se pode assumir como de aplicação contínua e continuada e na qual o arco entre a ação e a reação judicativa e avaliativa pode ser reduzida ao seu mínimo.

Para qualquer agente comprometido com a mudança melhorativa do seu agir a autoavaliação é uma atividade integrada num programa de ação, uma atividade que pode ser racionalizada para que, sendo possível definir objetivos e metas, se possam desenvolver dispositivos motivacionais que a sustentem no tempo e no modo da sua concretização. Um referencial comportamental, cientificamente sustentado, pode afirmar-se como um quadro válido para essa racionalidade.

A proposta de aplicação que propomos a partir do nosso modelo teórico para a eficácia instrucional ou docente, de acordo com a Figura 49, considera a existência de dois referenciais comportamentais:

- 1) O relativo à componente que designamos como *relacional*, ou *empatia*, por nós desenvolvido nesta investigação e que é constituído por 45 comportamentos, agregados em seis subdimensões, que são apresentados na Tabela 127; embora tenhamos considerado os 45 comportamentos que correspondem aos itens originais do QCPPAS, dada a elevada fiabilidade demonstrada pela escala, assinalamos com fundo cinza os 26 comportamentos pertencentes ao modelo teórico dotado de validade fatorial e convergente;
- 2) O referencial correspondente ao ISTOF que, tendo sido concebido para a heteroavaliação, aqui adaptamos como referencial autoavaliativo, com todos os componentes e itens da versão publicada, para a componente que designamos como *tecnologia*, de acordo com a Tabela 128 e a Tabela 129.

Partindo do princípio que os comportamentos descritos integram fatores que impactam no sucesso da ação instrucional escolhemos o critério da frequência para a sua avaliação:

Tabela 126 – Critério de avaliação para os referenciais autoavaliativos

1 – Nunca; 2 – Raramente; 3- Algumas vezes; 4 – Frequentemente; 5 - Sempre

A eficácia do instrumento depende da utilidade reconhecida pelo utilizador e, por isso, deve considerar-se a possibilidade de a partir do conjunto cada professor poder construir o seu próprio referencial em função da importância que reconheça a cada um dos itens, ou seja, o docente escolhe os itens com os quais esteja de acordo para que a sua intenção seja favorecida dos pontos de vista: 1) duma valência positiva face aos comportamentos, 2) pela sua integração como norma subjetiva e 3) porque os assume como exequíveis fazendo atuar quer o seu *controlo comportamental percebido* (enquanto crença individual para o desempenho de determinado objetivo) quer a sua *autoeficácia* (enquanto crença individual na capacidade para alcançar objetivos determinados).

Poderíamos ainda acrescentar um ponto de vista relativo à possibilidade prática dum desempenho comportamental mesmo quando os três pressupostos anteriores se considerem cumpridos. Por exemplo, como podem assegurar os professores de línguas, que no caso português chegam a lecionar mais de 200 alunos, o cumprimento de um objetivo comportamental tão exigente como o que se refere ao item “planifico as lições tendo em conta as necessidades individuais dos alunos”, se não estiverem criadas as condições para apoios supletivos para a remediação das dificuldades individualizadas?

A partir das escolhas dos itens pode ser, igualmente, definido pelo utilizador o nível de proficiência comportamental que pretende atingir.

Exemplificando, com base na investigação, o professor ou a professora podem entender que para o comportamento descrito como “tenho sempre um sorriso” é, na prática, impossível de atingir a classificação 5; é humanamente aceitável que alguém objete a essa possibilidade e que considere que a proficiência máxima se fixa na possibilidade do comportamento ser assumido como “frequente”.

A escolha quer dos itens quer dos níveis de proficiência comportamental, por cada um dos utilizadores, deve ser considerada como uma base do eventual sucesso da aplicação que propomos, já que ela permite que seja a partir duma adesão voluntária e autodeterminada que se possa gerar a intenção duma prática autoavaliativa e autorreflexiva sistemática e continuada, orientada para a melhoria comportamental no complexo e coprodutivo processo de ensino-aprendizagem.

Os referenciais permitem, assim, a fixação de objetivos individuais e o desenvolvimento de estratégias de melhoria de comportamentos que constituem fatores da eficácia instrucional.

Os utilizadores podem, ainda, basear nos itens do QCPPAS e do ISTOF o desenho de questionários de avaliação da sua ação pelos seus alunos o que constitui uma outra vertente de interesse e de produção de informação da maior utilidade para os que se determinam pelo desenvolvimento de estratégias de melhoria contínua da sua ação.

Tabela 127 - Referencial comportamental para a autoavaliação na componente “empatia”

Itens autoavaliativos da componente “empatia”		1	2	3	4	5
Simpatia	Q1 Cumprimento os alunos e alunas ao entrar na sala de aula					
	Q12 Sou agradável quando me dirijo aos alunos					
	Q14 Cumprimento os alunos e alunas quando os vejo na escola					
	Q15 Cumprimento os alunos e alunas quando os reconheço na rua					
	Q28 Faço com que os alunos se sintam sempre à vontade					
	Q29 Mostro-me como uma pessoa bem-disposta					
	Q38 Sempre que tenho que chamar a atenção faço-o com amabilidade					
	Q40 Tenho sempre um sorriso					
Amizade	Q10 Procuro ser alguém com quem eles gostem de estar					
	Q11 Procuro ser alguém a quem eles podem confiar os seus problemas					
	Q13 Sou afetivo/a e compreensivo/a					
	Q17 Consigo sempre perceber os seus problemas					
	Q32 Preocupo-me com os problemas dos alunos					
	Q33 Procuro entender o ponto de vista dos alunos					
	Q34 Se for necessário sou capaz de pensar como eles					
	Q42 Tenho uma palavra carinhosa quando é necessário					
Humor	Q16 Consigo tornar as aulas divertidas					
	Q19 Aproveito o bom humor dos alunos para tornar as aulas agradáveis					
	Q35 Recorro a explicações e exemplos divertidos					
	Q36 Sei rir com as suas graças quando são oportunas					
	Q41 Tenho sempre uma frase engraçada para criar pequenas pausas					
	Q44 Utilizo uma graça para lhes chamar a atenção					
Motivação	Q7 Sou encorajador/a perante todas as dificuldades					
	Q22 Interesse-me pela evolução e melhoria dos resultados dos alunos					
	Q23 Faço tudo o que p para que ultrapassem as suas dificuldades					
	Q24 Faço-lhes sentir a importância da escola para o seu futuro					
	Q25 Estou sempre atento/a às suas dificuldades					
	Q26 Estou disponível, mesmo depois das aulas, para os ajudar e apoiar					
	Q27 Incentivo-os constantemente para as tarefas da aula					
	Q43 Transmito otimismo e confiança					
Carácter	Q4 Sou sempre sincero com os alunos					
	Q5 Sou responsável e faço-os sentirem-se responsáveis					
	Q6 Sou justo na avaliação					
	Q8 Sou disciplinador, estabeleço regras claras para que todos as cumpram					
	Q9 Sou correto na forma como lido com os alunos					
	Q20 Sou tolerante mas firme nas questões de disciplina					
	Q21 Sou justo, trato todos os alunos de igual forma					
	Q37 Comigo, sabem sempre com o que podem contar					
Vocação	Q2 Faço-lhes sentir que o meu trabalho é importante para eles					
	Q3 Falo das matérias com entusiasmo					
	Q18 As suas dificuldades nunca me desmotivam nem cansam					
	Q30 Nas aulas nunca há tempos mortos para mim, estou sempre em ação					
	Q31 Nunca me queixo das condições de trabalho					
	Q39 Faço-os sentir que gosto de trabalhar com qualquer tipo de aluno					
	Q45 Mostro que sou alguém que gosta do seu trabalho					

Tabela 128 – Aplicação do “ISTOF” como referencial comportamental para a autoavaliação na componente “tecnologia”

Itens de autoavaliação na componente “tecnologia”	1	2	3	4	5
C1 Avaliação					
C1a Utilizo os instrumentos de avaliação de acordo com metas e objetivos definidos					
C1b Utilizo diferentes métodos de avaliação					
C1c Dou aos alunos informação de feedback explícita, detalhada e construtiva					
C1d A avaliação é feita com regularidade					
C2 Clareza da instrução					
C2a Os objetivos das lições são explicados com clareza					
C2b Preocupo-me em ter uma boa capacidade de comunicação					
C2c As minhas lições são bem estruturadas					
C2d Recorro a explicações e exemplos variados					
C3 Clima de aula					
C3a Valorizo todos os meus alunos					
C3b Interajo com todos os alunos					
C3c Comunico sempre expectativas elevadas (1)					
C3d Lidero a aula tendo a iniciativa da interação e da participação					
C4 Gestão da aula					
C4a Estabeleço regras claras e evidentes (1)					
C4b Promovo a maximização do tempo para a aprendizagem					
C4c Envolver os alunos no estabelecimento de procedimentos da gestão de aula					
C4d Lido eficazmente com os problemas de mau comportamento e indisciplina					
C4e O tempo e as rotinas de aula são geridas com eficácia					
C5 Diferenciação e inclusão					
C5a Tenho em atenção as diferenças entre os meus alunos					
C5b Crio um ambiente no qual todos os alunos são envolvidos					
C5c Planifico as lições tendo em conta as necessidades individuais dos alunos					
C6 Capacidade de instrução					
C6a Sou capaz de promover o empenhamento dos alunos					
C6b Recorro às tecnologias e a outros meios auxiliares no meu ensino					
C6c Preocupo-me em ter e desenvolver uma boa capacidade de questionamento					
C6d Recorro a vários métodos e estratégias de ensino					
C6e Adapto o meu estilo de ensino às necessidades dos alunos e às situações					
C6f As metas e os objetivos das lições são claros e explícitos					

(1) O item está integrado no referencial autoavaliativo da componente “empatia”

Tabela 129 - Aplicação do “ISTOF” como referencial comportamental para a autoavaliação na componente “tecnologia (2)

Itens de autoavaliação na componente “tecnologia”	1	2	3	4	5
C7 Planificação de aulas					
C7a A planificação é usada eficazmente					
C7b Os recursos e os materiais são devidamente preparados					
C7c Os planos são adequadamente sequenciados e estruturados					
C8 Planificação a longo prazo					
C8a Os planos de longo prazo são adaptados às especificidades das situações					
C8b A avaliação é uma parte integral da planificação a longo prazo					
C9 Conhecimento profissional					
C9a Evidencio conhecimento pedagógico					
C9b Evidencio conhecimento das matérias que leciono					
C9c Atualizo a minha prática com novos conhecimentos					
C10 Profissionalismo e reflexividade					
C10a Mantenho-me interessado em desenvolver inovações no meu trabalho					
C10b Mantenho-me aprendente ao longo da vida					
C10c Colaboro com os meus colegas					
C10d Comprometo-me com a autoavaliação e a reflexão sobre o meu trabalho					
C11 Promoção da aprendizagem ativa e do desenvolvimento de capacidades metacognitivas (1)					
C11a Ajudo os meus alunos a desenvolverem as suas estratégias metacognitivas e de resolução de problemas					
C11b Fomento o pensamento crítico dos meus alunos					
C11c Foco-me no desenvolvimento do pensamento de alto nível dos meus alunos					
C11d Dou aos meus alunos a oportunidade para serem aprendentes ativos					
C11e Os materiais a que recorro estão relacionados com o mundo real dos alunos					

(1) O pensamento de alto nível é um conceito complexo que nos aparece na literatura relacionado com diferentes tipos de capacidades cognitivas como o “pensamento crítico”, o “pensamento criativo” e a capacidade para “tomar decisões” de acordo com Lewis & Smith (1993) que, para simplificar o conceito, propõem uma definição mais abrangente:

“Higher order thinking occurs when a person takes new information and information stored in memory and interrelates and/or rearranges and extends this information to achieve a purpose or find possible answers in perplexing situations” (Lewis & Smith, 1993)

Assim, de acordo com esta definição, poderíamos considerar que a componente C11b já está incluída na componente C11c.

2. Limitações do estudo

As limitações que podem ser consideradas sobre o alcance desta Tese, dadas as próprias limitações temporais e materiais dum estudo desta natureza, podem ser categorizadas de acordo com as duas dimensões que consideramos mais relevantes:

1 – Uma dimensão de fundamentação teórica que radica, basicamente, no facto de a autoavaliação dos professores não ter na literatura uma dimensão que nos pudesse servir de orientação básica, sendo muito escassos os estudos sobre a questão que tenham por base dados empíricos. Apesar desta dificuldade inicial pudemos contar com o apoio sólido de duas teorias gerais relevantes para a compreensão da autorregulação da ação humana – a *teoria social cognitiva* de A. Bandura e a *teoria do comportamento planeado* de I. Ajzen – que, se por um lado nos permitiam um enquadramento genérico dos fenómenos envolvidos nessa autorregulação, por outro se mostravam insuficientes para os explicar num contexto tão complexo e dinâmico como o que se concretiza na ação instrucional dos professores, dada a elevada complexidade dos fatores e variáveis que direta ou indiretamente o afetam.

Um primeiro esforço de clarificação teórica e de delimitação do próprio objeto de estudo exigiu-nos, assim, uma incursão em campos que pudessem contribuir para a elucidação sobre esse contexto de fundo da ação dos professores do secundário, elucidando: a) sobre a natureza da organização escola e do seu impacto sobre a ação individual dos professores; b) sobre as exigências de qualidade que sobre essa ação recaem; c) sobre os fatores de eficácia dessa ação e d) sobre os aspetos mais relevantes da caracterização profissional.

Esta amplitude de abordagem teórica, de que se exclui uma intenção de abordagem holística, pode ter conduzido, pela limitação temporal do seu desenvolvimento, a uma sistematização que pode ser considerada como insuficiente ou pouco profunda para justificar uma fundamentação sólida dos nossos pressupostos. Embora não tenhamos ficado com essa sensação, aceitamos que outros a possam invocar como uma limitação deste estudo.

2 – E uma dimensão de natureza empírica que limita, necessariamente, as pretensões de generalização das conclusões que extraímos da aplicação dos diferentes instrumentos de investigação a que recorremos. Assim:

2.1 A aplicação do QCPPAS, confinando-se a uma população escolar que, embora abrangendo todos os anos das duas vias do ensino secundário – regular ou de prosseguimento de estudos e profissional – apenas se pode considerar representativa duma

região geograficamente delimitada: a Região Oeste de Portugal, o que implica o questionamento da sua representatividade da própria população escolar do ensino secundário a nível nacional.

Por outro lado, embora se tenham cumprido os critérios recomendados pela literatura para uma dimensão da amostra aceitável ($n > 200$) para a aplicação da análise de modelos de equações estruturais, para a verificação da validade fatorial numa escala, a nossa amostra (com uma dimensão inicial de $n = 401$ e final de $n = 334$, depois de excluídos os casos que, como *outliers*, afetavam a normalidade multivariada das variáveis) mostrou-se, eventualmente, insuficiente para a análise multigrupo (rapazes, $n_1 = 141$ e raparigas $n_2 = 163$) se atendermos a esse limite de aceitabilidade, podendo os resultados dessa análise serem suscetíveis de justa crítica por esse facto.

2.2 As entrevistas, com que recolhemos as “vozes” de professores individuais, 4 professores e 4 professoras, foram realizadas com apenas dois participantes para a variável de estudo referente à experiência profissional, representando cada um deles uma diferente disciplina do currículo. Também este painel foi constituído por professores, embora com experiências profissionais muito ricas e adquiridas em diferentes escolas e diferentes regiões do país, que exercem a sua atividade profissional na mesma região em que o QCPPAS foi aplicado. A convergência de conteúdo detetada nos dados recolhidos, podendo indiciar um fundo consensual que justifique que a partir deles se conclua pode, no entanto, não ser suficiente para que tais conclusões se pretendam generalizáveis.

2.3 Igual crítica, de falta de representatividade capaz de afetar a generalização conclusiva, pode ser aplicada ao facto de termos recorrido a um único grupo de discussão, embora a decisão se tenha justificado por termos verificado uma saturação da informação produzida face aos dados recolhidos nas entrevistas. A crítica pode ainda estender-se à limitação geográfica da área de trabalho dos professores participantes e ao seu reduzido número, com 3 professoras e 3 professores de diferentes disciplinas, embora todos eles com uma experiência superior a 20 anos de serviço e com prática de supervisão e avaliação de professores.

Pensamos, todavia, que estas limitações devem ser enquadradas pelas dificuldades inerentes a um estudo que se apresenta com alguma novidade metodológica e instrumental, contando com a participação de ambas as “vozes” participantes no processo de ensino-aprendizagem – as dos alunos e as dos professores – e no qual se teve que recorrer à criação dum instrumento construído de raiz, o QCPPAS, e à aplicação de técnicas exigentes para a construção duma teoria e dum modelo teórico para a eficácia instrucional, para a qual se contribui com a

introdução de uma nova dimensão: a da componente relacional no desempenho dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

3. Implicações e desenvolvimentos no futuro

Embora o nosso entusiasmo e convicção sobre a importância destes resultados se devam, em grande parte, às manifestações de apoio e de reconhecimento de outros que deles tiveram conhecimento, vemos na defesa e na aprovação desta Tese o momento crucial em que podem decidir-se a definição de hipóteses para o seu desenvolvimento futuro.

O reconhecimento, nesta primeira instância, do mérito teórico e prático das nossas descobertas e propostas aplicativas justifica um desenvolvimento futuro que passará, sobretudo, por três linhas de ação:

1 – Numa primeira linha, a divulgação: 1) junto da comunidade científica – sobretudo na área da investigação identificada com a *eficácia instrucional* - do nosso modelo teórico abrindo-o à crítica e às sugestões corretivas, aprofundando-lhe a validade ou, pela delimitação dos seus pontos fracos, esclarecendo as linhas de revisão que o possam melhorar; ou ainda, e é uma aspiração que podemos alimentar, suscitando a adesão de outros ao seu desenvolvimento e consolidação. Do nosso ponto de vista, esta divulgação deveria corresponder à publicação de dois artigos de base: a) um artigo dedicado à apresentação da metodologia da construção da escala para a “empatia” e b) outro, dedicado à apresentação da validação teórica do modelo; 2) junto dos professores e professoras em exercício, através da criação de um seminário sobre autoavaliação que facilite uma primeira revisão crítica da teoria sobre os aspetos da sua aplicabilidade e do seu interesse prático e, ainda, sobre o interesse do desenvolvimento de instrumentos úteis para as atividades auto e hetero-avaliativas.

Consideramos que esta linha de divulgação é determinante para o alcance de meios e recursos que possam sustentar os outros desenvolvimentos possíveis e sem os quais a nossa capacidade individual para os realizar não deixará de ficar fortemente condicionada.

2 – Uma segunda linha de desenvolvimento supõe a continuação do trabalho de investigação em que, mantendo como ponto de partida a consideração das vozes dos professores e dos alunos, possamos:

2.1 - Desenvolver e melhorar o modelo teórico da “empatia” aprofundando a sua validação teórica:

2.1.1 – Aprofundar o estudo, dentro da mesma base metodológica, com a descoberta e introdução de novos itens em cada uma das subdimensões tendo em vista o melhoramento do modelo;

2.1.2 – Aplicando o questionário a uma amostra mais significativa que pensamos deva ser, no mínimo, igual ou superior a 2500 participantes;

2.2 – Alargar o estudo:

2.2.1 - Ao 3º ciclo do ensino básico, testando a invariância do modelo ou reformulando-o para esta população escolar;

2.2.2– Aplicando-o noutros contextos culturais: europa, américa latina e países africanos do espaço da lusofonia.

3 - A terceira linha de desenvolvimento que achamos interessante e importante refere-se à hipótese aplicativa do modelo e da escala enquanto referencial autoavaliativo. Com esse horizonte podemos considerar o desenvolvimento dum programa de investigação-ação que tenha como objetivos:

3.1 - Testar e avaliar a eficácia do referencial como instrumento de apoio à autoavaliação e à autorreflexão com a sua aplicação por um grupo de professores e professoras do ensino secundário;

3.2 – Ampliar o interesse aplicativo com o desenvolvimento, a partir do referencial, de instrumentos de avaliação dos professores pelos alunos;

3.3 – Integrar a prática autoavaliativa dos professores, com recurso a um referencial, na prática organizacional da gestão da qualidade, já que pensamos que o nosso modelo é perfeitamente compatível com sistemas neste campo em uso, como o EFQM/CAF e o SERVQUAL.

Com esta Tese e seus possíveis desenvolvimentos queremos contribuir para a expansão de uma área de estudo, a eficácia instrucional, que tem hoje o maior relevo e importância quer para os profissionais, quer para as diferentes partes interessadas no processo educativo.

Assim: 1) se por um lado esperamos que os professores possam compreender um pouco melhor quais os fatores que, afetando a sua eficácia, devem ser objeto da sua atenção para que possam melhorar a sua ação; 2) por outro, também esperamos que aqueles que exigem aos profissionais

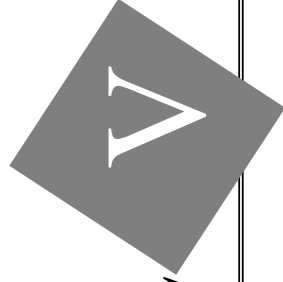
essa eficácia possam melhor compreender a complexidade da sua ação e que, por isso, saibam evitar a linearidade racional com que essa ação é, por regra, julgada e avaliada.

A nossa perspetiva é a de alguém imerso numa realidade. Dir-se-á que esse é um ponto negativo que pode afetar, pela eventual falta de distanciamento crítico, as conclusões extraídas. Argumentaremos que procurámos, no rigor do método científico, que os factos inventariados fossem suficientes para nos salvaguardar dessa crítica. Pois só eles podem legitimar essas conclusões e essa crítica.

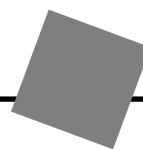
Para além do mais, resta-nos a satisfação dum trabalho feito com humildade e sacrifício.

FIM

PARTE



Resumen alargado de la Tesis



Este resumen general estará integrado por resúmenes parciales alargados de todos los capítulos de la Tesis, en párrafos que van a ser numerados de acuerdo con los títulos de esos capítulos.

Introducción general

Cuando emprendimos esta aventura teníamos una razonable percepción de las dificultades que íbamos a enfrentar. Otras experiencias en programas de postgrado en ambientes de gran exigencia académica, incluso en otros ámbitos como las ciencias de la construcción, de la ingeniería y de la arquitectura, áreas tan alejadas de esta geografía de las ciencias de la educación en la cual queríamos entrar, habrían de prepararnos para el rigor y la disciplina que la investigación impone a los que en ella se atreven a iniciarse. No era novedad para nosotros la advertencia de Popper. Pero quisimos tenerla siempre presente en las horas buenas y en las menos buenas que sabíamos, de antemano, que serían una alternancia normal en un largo camino por recorrer.

Y bajo un fuerte impulso empezamos este difícil y largo recorrido que el paso del cabo de los 50 debería aconsejarnos a no iniciar. Pero fue más fuerte la llamada interior que, en nombre de una carrera profesional de 33 años como profesor, acabó imponiéndose. Una carrera que se vio felizmente enriquecida con experiencias repartidas por todos los grados de enseñanza – básico, secundario y superior – pero que, definitivamente estuvo marcada por la circunstancia de una vivencia, de dos años, en la enseñanza especial, en la aprendimos que sólo el amor por los niños, independientemente de todo el aparato de una preparación técnica por la función, es capaz de dar sentido a lo que hacemos.

Así, se impuso esa llamada. Como una oportunidad para comprender lo que habíamos hecho y cómo lo hicimos para cumplir con nuestras obligaciones profesionales. Para comprender dónde y por qué habíamos fallado. Para comprender dónde y por qué habíamos tenido éxito. Para comprender por qué somos, hoy en día, motivo de elogio y de esta declaración de peso en la vida de unos y en el olvido o en la indiferencia de otros. Para comprender qué tipo de cosas correctas y útiles podemos hoy decirles a los jóvenes compañeros, que en el inicio de su vida recurren a nuestra opinión, que consideran relevante porque fue forjada por la experiencia. Para comprender, simplemente.

Pero, más allá de esta motivación egocéntrica que podría satisfacerse a través de un buen plan de lecturas y relecturas y de escritos de reflexión, ¿qué otro tipo de motivaciones nos han impulsado a dar este paso decisivo? Sin duda, la voluntad y el desafío planteado por la oportunidad de contribuir, como se exige en un programa de doctorado, a la profundización y a la reducción, iluminativa, de las zonas negras donde las preguntas aguardan sus respuestas.

En las tres últimas décadas, la educación ocupó el escenario de los grandes debates públicos sobre muchos de los aspectos que ofrece, siendo una actividad nuclear de las sociedades contemporáneas, el ámbito de la discusión.

Sus implicaciones en las vidas individuales y colectivas amplificó la urgencia de un cuestionamiento diversificado, que va desde sus áreas más intrínsecas, de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica, del currículo y de la(s) sociología(s), a las áreas de su entorno político y económico. Infelizmente, en esta discusión ha faltado la voz en directo de los que en ella se sumergen todos los días. Estas voces, de profesores y alumnos, son por norma prestadas al análisis y a la inducción de aquellos que, investigando el territorio educativo, sondean sus problemas en el intento de encontrar los caminos que satisfagan a los que deciden su soporte y sustento.

Estos tres polos de motivación tenían que enraizarse progresivamente en el terreno donde se entrelazaban las realidades de las experiencias como docente y de las experiencias del ejercicio de la arquitectura, a través de la cual realizamos, en 1993, un curso de gestión de la calidad que nos proporcionó un instrumento debido al abordaje más sistémico de los procesos de la acción humana.

De esa confluencia nació el escenario, el telón de fondo, sobre el que queríamos reflejar para contribuir. La pregunta básica de partida, que como habríamos de descubrir en la literatura es universal como cuestión y preocupación, que planteamos fue: ¿"qué es ser buen profesor"? Pero, rápidamente, descubrimos que esta pregunta sólo nos conduciría a conclusiones imprecisas que nos alejarían de nuestra orientación contributiva, porque son muchas las respuestas que lo esclarecen y porque esas respuestas, de hecho, en poco pueden ayudar a los que quieren ser "buenos profesores", a través de un esfuerzo de mejora en su acción y actividad. Fue un momento de inquietud, de casi desesperación, frente a la dificultad de definir un "objeto" al que se le pudiera reconocer la utilidad que le pretendíamos. Nos confrontamos, pedimos la opinión de compañeros y compañeras de profesión, leímos y releímos textos sobre la materia para encontrar la solución de este problema mayor de la investigación científica que es el de encontrar la mejor pregunta. La encontramos en una nueva formulación: ¿"qué hacen los buenos profesores"? Una formulación que nos permitía el desarrollo pretendido y que, en relación a la cual, sólo nos restaba confirmar la relevancia y el interés como objeto de estudio e investigación, orientada hacia el descubrimiento y hacia conclusiones que se sumaran a lo que hoy sabemos.

Sabemos que la docencia es una actividad altamente compleja, para la cual se nos prepara por la creencia profesional en la posibilidad de una acción que puede planearse y que, de forma determinista, puede corresponder a estándares de calidad – es decir, es posible concebir las mejores acciones para alcanzar objetivos determinados – y en el supuesto reduccionista y mecanicista de que la pedagogía, así como la generalidad de las disciplinas a las que podemos recurrir en el campo educacional, nos suministra el conocimiento de los fenómenos involucrados en esa acción, de tal forma que los podemos interpretar y reproducir, dada su simplicidad, estabilidad y objetividad.

Con esa creencia diseñamos un episodio del proceso de enseñanza-aprendizaje, un plan de clase, con el cual establecimos de la forma más completa posible, un encadenamiento lineal de acciones y reacciones con un objetivo tan simple como es que los alumnos aprendan un nuevo concepto, la forma de aplicarlo, etc. Esa creencia nos es inculcada en nuestra formación como profesionales, de tal forma que es para nosotros impensable actuar fuera de ese encuadramiento de una acción detalladamente conjeturada. Sin embargo, sin ser preciso mucho tiempo para descubrirlo, todos los profesionales saben que esta creencia es falsa y que la realidad es bastante diferente, a menos que suspendamos, en nuestra acción, la existencia de todos los otros actores, los alumnos, y que nos encerremos, en ese guión, como intérpretes de una pieza de teatro en la construcción de una realidad que sólo a nosotros implica y envuelve. Por consiguiente, es en este escenario de centralidad del profesor en el proceso, que una acción tan detallada en el espacio y en el tiempo (ya hemos visto planes de clase indexados al minuto y con la propia “marcación” de las posiciones que debe ocupar el profesor en el aula) que aún hoy muchos profesores son enseñados, profesionalizados y evaluados. Y, cuántas veces hemos oído, en las salas de profesores, este lamento de impotencia y frustración: “hoy, no me han dejado cumplir mi plan de clase”.

Los planes de clase son necesarios, fundamentales, como guiones de acción, como memorandos de acontecimiento, como instrumentos de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no pueden iludir ni simplificar la complejidad de la clase, como acontecimiento sistémico, cuando el proceso pasa a estar centrado en los alumnos y está orientado por la necesidad de considerar la diversidad de estilos, ritmos o dificultades de aprendizaje que caracterizan el contexto grupal. La densidad de las conexiones en la comunicación profesor-alumno y alumno-alumno, que varía a lo largo del acontecimiento y que puede ser programada o accidental, se constituye como una situación tan compleja e imprevisible que torna su planificación imposible y sin interés. Es por su experiencia y por la conciencia de las variables en juego que el profesor, como líder o gestor del proceso, puede mantener la acción orientada por los objetivos. Tal como en una ecuación de Turing, en una reacción de Belousov, o en un conjunto de Mandelbrot, la aparente incertidumbre generada en la dinámica de la clase es sólo uno de los aspectos de su complejidad y el resultado de una causalidad que nunca es lineal. Y está claro que los acontecimientos de hoy, ya sean positivos o negativos, pueden afectar acontecimientos futuros y distantes como un efecto mariposa de Edward Lorenz, por agotar nuestra referencia a las metáforas

prestadas de las teorías del caos. Si habláramos de música, podríamos decir que la clase se aproxima más del jazz que de una obra clásica: en un caso y en otro, la partitura funciona de diferente forma: en el primero, como una guía, abierta a la acción y, en el segundo, como una guía de la acción.

Si podemos concluir que la complejidad de los acontecimientos, que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo puede ser gestionada por el profesor recurriendo a su experiencia concreta y a su conocimiento de las variables en juego en el sistema, tenemos que admitir: 1) que junto a un conocimiento suministrado por las llamadas ciencias de la educación, adquirido en un periodo de formación, es de igual importancia el autoconocimiento generado por la reflexión operada sobre la experiencia individual y 2) que existe aún un ancho campo abierto a la heurística para comprender la complejidad de los sistemas involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que esta investigación debería ser intensificada en el campo de las ciencias de la educación.

Es en este último sentido que esta Tesis procura ser contributiva, intentando que en ella se perciba, desde el punto de vista de alumnos y profesores: 1) qué importancia tiene la relación profesor-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje y 2) cuáles son los factores que influyen en esa relación.



La Educación es un problema político desde que las naciones-estado inscribieron la Escuela en el rol de las instituciones que dependían del mismo y la educación se reveló como un poderoso factor de diferenciación social. La democratización de las sociedades la incluyó en la discusión pública y en los juegos de influencia ideológica. La globalización la transpuso a la lógica de la economía y de la supervivencia. Reconocida como un derecho universal, se convirtió en una cuestión ética. Por ello, la Educación es un vasto campo de debate en el que se cruzan las dimensiones política, ética y económica. Una gran parte de este debate ha tenido lugar por iniciativa de la UNESCO, organización a la que se debe el gran impulso del diseño de políticas educativas, a escala global, desde su fundación en 1945. El programa *Education For All* (EFA), centrado en exigencias tanto económicas como éticas, es una iniciativa que se ha ampliado a un vasto y progresivo conjunto de países, y que constituye, hoy en día, por la doctrina y orientación producida, una referencia inevitable de la estrategia educativa a escala global y una aspiración de los países menos desarrollados.

Este nuevo y más amplio concepto de educación y esta nueva responsabilidad social implican que la Educación sea replanteada, desde el punto de vista de los agentes de decisión, como un servicio prestado por los estados (independientemente de la naturaleza pública o privada de las organizaciones educativas), en el reconocimiento de los derechos individuales universalmente consagrados.

Bajo el impulso de la presidencia de Federico Mayor, la creación de la “Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”, liderada por Jacques Delors, constituye un marco decisivo para el reposicionamiento de la UNESCO como organización líder en el campo de la creación de escenarios, a

una escala global, de los futuros educativos. Y si hablamos de futuros es porque admitimos que la rica diversidad cultural de los pueblos, así como las asimetrías en el campo del desarrollo económico, han de permitir la coexistencia, incluso en una comunidad de fines, de muchas trayectorias diferentes.

El informe producido por la Comisión - “Learning: the treasure within” - es, desde su publicación, un importante marco prospectivo y referente de las políticas educativas a escala nacional y regional.

En la introducción al informe que Delors sugerentemente titula “Education: the necessary Utopia”, se teje y establece, más que una visión estratégica y desarrollista del futuro, un autentico telón de fondo ético. Incluso podemos hablar de un programa humanista que coloca en primera línea, de forma copulativa en torno a las dimensiones personal y social, los temas de la paz, de la libertad y de la justicia, como anclas de objetivos tan concretos como universales, como son la reducción de la pobreza, de la exclusión, de la ignorancia, de la opresión y de la guerra.

Y el hecho de que la educación, no como una “fórmula mágica”, tenga en ese programa un papel central como medio de producción y profundización del desarrollo humano, es un claro regreso a las grandes perspectivas, clásicas y utópicas, de un desarrollo radicado en lo más profundo de la dignidad humana.

Esta retórica, aunque no la excluya, es una importante contribución a la apertura de otros puntos de vista, diferentes del predominantemente tecnocrático, tecnológico o gerencial de la cuestión educativa, constituyéndose, desde este momento, como un territorio de entendimiento entre los pueblos, incluso tan diferenciados en su posibilidad de acceso y de recogida de beneficios del estado actual del desarrollo en todos sus aspectos: social, económico, cultural, etc. Además, partiendo de la más amplia plataforma construida por los pueblos, la ONU, y en la afirmación del diálogo y de la cooperación como instrumentos de la construcción de una armonía global y duradera, este programa debería considerarse como un poderoso limitador de las pretensiones, más pragmáticas y materialistas, de acelerar un desarrollo casi exclusivamente entendido en su vertiente economicista. Como en el caso de las propuestas de la OCDE y de otras organizaciones multilaterales.

En el caso de la OCDE, su efecto de influencia proviene, en gran medida, de sus informes periódicos de análisis y recomendaciones, el “Education at a Glance”, y de su programa de evaluación de la eficacia de los sistemas de enseñanza en términos de resultados de los alumnos, el PISA. Uno y otro, constituyen poderosos instrumentos de *benchmark* y son referencia casi obligatoria de la retórica política en todos los países.

Pero, más allá de esa retórica, hay que considerar, como subraya Pérez Gómez (1998, pp. 41-42), que aunque “los influjos que contribuyen a formar la identidad de cada individuo y de cada grupo no pueden limitarse al escenario concreto de sus relaciones cercanas, provienen fundamentalmente de las comunicaciones internacionales de la humanidad, de los intercambios en la aldea global, de los innumerables estímulos de información...” pero “que cada uno procesa a su modo, mediados por la

cultura de su grupo y por sus propios e idiosincrásicos esquemas de comprensión”. Es decir, a pesar de los esfuerzos invertidos en las transferencias de políticas, las culturas siempre han de constituirse como poderosos filtros en los procesos de acomodación y cambio intrínsecos a las dinámicas de las civilizaciones. Por ello, la diversidad interpretativa, como posibilidad y deseo, no sólo constituye una marca filosófica del presente, sino que debe constituir un referente de la gestión y de la gobernanza para las democracias contemporáneas.

En el contexto de la Unión Europea, la cuestión educativa asume, desde la Estrategia de Lisboa, una dimensión estratégica central y vital, como demuestra la publicación del informe de la Comisión sobre “los objetivos futuros concretos de los sistemas de educación” de marzo de 2000.

En el documento de trabajo “Escuela para el siglo XXI”, se subraya esa centralidad y se identifican las principales áreas en las que se plantean los desafíos del futuro para las escuelas europeas: 1) las nuevas competencias clave; 2) la inclusión social y 3) el papel de los profesores.

En esta línea, un importante avance ha sido la publicación del “Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente”, que es un instrumento de integración educativa en el espacio regional, de gran alcance político, social y económico, como lo demuestra el sistema de Bolonia en el campo de la educación superior, a pesar de un cierto criticismo que se le pueda aplicar. Así, este Marco constituye una referencia en la determinación de la misión de todos los sistemas educativos dentro de la frontera común europea y es, también, un horizonte de referencia para cualquier abordaje posible del fenómeno educativo, siendo inevitable que sus consecuencias se acaben manifestando en el campo curricular y organizacional.

Pero, si “lo que deben aprender los europeos” tiene que emerger de forma urgente, también es cierto e igual de urgente que tiene que surgir en el campo del debate y del reparto el “cómo deben aprenderlo”.

Si consideramos lo que antes referimos sobre la naturaleza global y globalizante de la educación de nuestros días, nos parece que la iniciativa política, en términos de UE, se centra en el sentido de la caracterización de un subsistema educativo, de cara a un sistema global, que se define en torno a objetivos muy concretos y de una identificación muy clara de las diferentes componentes sistémicas: UE, estados, comunidades, escuelas y agentes.

Las escuelas, consideradas como organizaciones, aunque constituyan la referencia en el centro del sistema, quedan, sin embargo, condicionadas en su capacidad estratégica de determinar, por ejemplo, objetivos concretos para su acción, correspondiéndole a Europa, a los estados y a las comunidades ese papel más céntrico.

Si concluimos este aspecto es porque queremos destacar la opción política que le subyace, en la medida en que es significativamente contraria a la pretensión más liberal de una escuela perfectamente autónoma, como organización capaz de determinar su misión directamente a partir de las exigencias de un “mercado”.

Este modelo organizacional de escuela, diríamos que mitigado de cara a una pretensión más liberal, tiene que reflejar un impacto muy significativo en el propio modelo de gobernanza educativa.

Un claro y significativo ejemplo de este hecho se puede encontrar en la actual política educativa portuguesa, en la que un conjunto articulado de políticas sectoriales construye un nuevo marco de gestión educativa, en un modelo que siguiendo de cerca lo que ya se practica en muchos países europeos, deja en trazos claros los principios básicos de la nueva gobernanza:

- La definición de la educación como una misión de servicio público confiado a los centros educativos y en función de la cual se deben organizar;
- La apertura de los centros a la intervención de sus comunidades de inserción, representadas en un órgano directivo, el consejo general, al que corresponden funciones de decisión estratégica, de planificación, de seguimiento y de elección del director;
- El establecimiento de un primer nivel de rendición de cuentas.

La pregunta “¿Cómo pueden organizarse las escuelas para dotar a todos los alumnos del abanico completo de cualificaciones esenciales?”, formulada en el documento “Escuelas para el Siglo XXI”, supone la necesidad de reinventar un nuevo paradigma organizacional. El debate que implica la invención de ese paradigma se ha centrado más en la periferia del “campo”, que es el de la política o el de la gestión, que en el centro del “campo” que es el de las escuelas y sus agentes.

Que los cambios a introducir en la escuela, necesarios para enfrentar los nuevos desafíos y la nueva misión, tienen que partir de su organización con una nueva concepción que la adecúe a lo que se espera de ella, no suscita ninguna controversia. Esto ya no sucede con la propia concepción en sí, aunque se deba prever, pues ésta es una señal de los tiempos, la posibilidad de una multiplicidad de variaciones determinadas: tanto por los contextos en que las escuelas, como entidades dotadas de autonomía y de capacidad aprendiente, se integran y relativamente a los cuales reaccionan adaptativamente, como por la capacidad de influencia y acción externa de los muchos agentes sistémicos de la frontera educativa, que es hoy en día una frontera absolutamente difusa y permeable a toda esa influencia y acción, ya sea política o incluso científica.

La misión, ahora anunciada como servicio que se presta, al ser definida como “dotar a todos y cada uno de los ciudadanos de las cualificaciones y conocimientos que les permitan explorar plenamente sus capacidades, integrarse activamente en la sociedad y contribuir a la vida económica, social y cultural del país” no sólo esclarece, sino que subraya la responsabilidad de la escuela y de sus agentes, ante el alcance social de su utilidad.

Pero, si la escuela pasa a ser asumida como una organización prestadora de un servicio, y sus agentes se configuran funcionalmente en un cuadro así referenciado, ¿qué consecuencias se deben extraer y qué cambios se deben operar en el desempeño de los profesores, en el actual cuadro institucional?

O, volviendo al inicio de esta Introducción, ¿cómo deben orientar los profesores los procesos de cambio de su desempeño, para que se diga de su trabajo que lo que hacen es hecho como “lo que hacen los buenos profesores”?

Estas son cuestiones principales de la gobernanza educativa que son objeto de estudio y desarrollo en áreas que podemos identificar en la literatura, tanto académica como en los informes de las organizaciones nacionales e internacionales sobre educación, con diversas corrientes en torno a temas como la *eficacia de la escuela y de la instrucción*, de la *gestión de la calidad educativa*, de la *evaluación institucional* o de la escuela y de la *evaluación de los profesores*. Temas que siendo inevitables, constituirán la base de nuestra revisión de la literatura.

Así, cabe preguntarnos el por qué de una dispersión tan grande en esta revisión. El hecho es que siendo nuestra intención enfocar nuestro trabajo en la autoevaluación de los profesores de Secundaria, cumpliendo la desiderata de la parsimonia en un trabajo académico, aunque centrándolo en una perspectiva organizacional y de la gestión de la calidad, fuimos sorprendidos por la escasez de estudios sobre el tema. Pero, si este hecho tenía la ventaja inicial de subrayar la relevancia y un eventual interés de nuestro trabajo, no dejó de representar una dificultad añadida, en la medida en que se trataba de construir, en la percepción de un objeto específico, toda una fundamentación de raíz.

Y es que, para nosotros, la posibilidad de mejora del trabajo individual de los profesores, capacitándolos como agentes eficaces, sólo tiene sentido en la medida en que éstos prestan su parte del servicio educativo integrados en organizaciones dotadas de especificidades contextuales y contingentes, las escuelas. Un sentido que puede ser explicitado en la lógica de los sistemas de gestión de la calidad educativa, en el que la medida de su eficacia puede ser establecida, tener un referente y ser medida o evaluada en un cuadro que sea claro, tanto para los profesores, como para todas las partes interesadas en los resultados de su trabajo.

PRIMERA PARTE

Capítulo 1 – La escuela como organización de servicio

Esta Tesis se centra en uno de los aspectos esenciales de la evaluación del desempeño docente, la autoevaluación, partiendo del postulado de que esa autoevaluación es un instrumento de autorregulación, a través del cual el docente gestiona su proceso de mejora continua teniendo como objetivo la maximización de su eficacia, en un proceso productivo compartido. Este proceso productivo se desarrolla en el seno de una organización que es la escuela: así, el desempeño docente es entendido, en una perspectiva organizacional, siendo la organización el local de acontecimiento del proceso productivo, en contextos y complejos de contingencia diferenciados.

Los sistemas educativos son, hoy en día, objeto de un encuadramiento de las decisiones que, en el campo de las políticas, se ve fuertemente influido por el creciente movimiento de globalización; en el seno de este movimiento, en el que se articulan perspectivas generadas por las grandes organizaciones internacionales, por los países económicamente más desarrollados y por la investigación científica en torno a las cuestiones educativas, se van construyendo consensos que tienden a transformarse en indicaciones y propuestas que se verifican transferibles y aceptables por los países que pretenden compartir la misma base de competitividad y competencia.

La dimensión sistémica de la Educación, si bien considerada apenas en el campo de sus consecuencias económicas directas como la formación del *capital humano*, la movilidad internacional de la mano de obra más cualificada o la propia existencia sostenida y subsistente de una economía que se desarrolla crecientemente en red, ha visto crecer su importancia estratégica con el propio ensanchamiento de sus fronteras.

El impacto nivelador de esta circunstancia, muy acelerado por prácticas crecientes de *benchmarking*, favorece el análisis prospectivo sobre la evolución de la educación y el diseño de los posibles escenarios hacia horizontes que, por la naturaleza contingente de la vida contemporánea, se recomiendan que sean cortos y abiertos a permanentes ajustes.

La escuela cerrada, centrada acriticamente en un currículo y en la transmisión de conocimientos murió o es, por naturaleza, suicida. Como dice Azevedo (2000) la escuela de la socialización se agota y tiene que transformarse en una escuela capaz de ayudar a cada una y cada uno a orientarse y a construir proyectos personales de vida.

Es una escuela que se transforma también como consecuencia de una creciente presión externa, para que mejoren la calidad de sus procesos y resultados y de su sumisión a sistemas más apretados de rendición de cuentas y de estandarización (Brok, Brekelmans, Levy, & Wubbels, 2002).

Si quisiéramos sintetizar en una simple frase la cuestión que subyace a todo este movimiento, podríamos enunciarla de la siguiente forma: ¿cómo pueden las escuelas organizarse para cumplir su misión de prestar un servicio educativo de calidad?

Podemos encuadrar la cuestión en el desarrollo de tres temas: 1) el del cambio de paradigma en la gestión o gobernanza pública; 2) la escuela como organización frente a los modelos teóricos con los cuales la podemos pensar y 3), la educación como servicio.

1 - Desde la década de los 80 el modelo tradicional de la administración pública ha asistido a alteraciones que lo aproximan de formas de gestión más flexibles y más próximas de una lógica de mercado (Hughes, 2003). Es un cambio con claros contornos ideológicos que pretende la minimización del peso e incluso del papel del Estado y en el que se debaten las fuerzas políticas que van del socialismo democrático a la socialdemocracia más liberal, como en el caso de los países ibéricos, aunque la deriva liberal de Tony Blair haya favorecido la penetración de estas ideas liberales en la derecha de los socialistas europeos. Estas reformas, pretenden reducir el papel del estado y han sido impulsadas por la crisis económica, en la medida en que van al encuentro de la necesidad de reducir los presupuestos públicos, al mismo tiempo que se pretenden incrementos de productividad en los servicios públicos, a través de la creación de sistemas de rendición de cuentas como contrapartida de la autonomía en la gestión de las unidades de servicio. La OCDE ha sido un vehículo activo en la diseminación global de este nuevo paradigma, más conocido por *la nueva gestión pública*, en el cual, en su aplicación a la gestión educativa, podríamos destacar los siguientes temas:

a) el tema de la *autonomía* de los centros educativos que se relaciona con la rendición de cuentas, responsabilizando directamente a los directores, estimulando la competición entre escuelas y promoviendo la aproximación del prestador de servicios a sus usuarios, permitiendo el suministro de *feedback* de parte de éstos y de otras partes interesadas, lo cual, en el caso portugués y español, se tradujo en la creación de los consejos generales en los que están representadas estas partes interesadas; esta aproximación implica, además, una delimitación contextual para cada escuela que la singulariza y distingue de todas las otras, lo cual, difuminando su esencia institucional, refuerza su dimensión organizacional en función de un concepto de misión que se traduce por la especificidad de un proyecto educativo, que debe comprometer e involucrar a todos los que participan en él;

b) el tema de la “calidad del servicio” que se relaciona con la eficacia en la concretización de objetivos predefinidos por el propio Estado o por la propia escuela, en cuanto a resultados de aprendizaje, tasas de éxito y de abandono, etc., y con la eficiencia a través de la concretización de esos objetivos dentro de límites presupuestarios establecidos.

Este cambio de paradigma en la gobernanza educativa, que tiende a modelos de implementación en el terreno que se aproximan unos de otros en el ámbito de los países desarrollados, aunque haya tenido su mayor impulso a partir de los decisores políticos en busca de racionalidades gubernativas con impacto en el control del gasto público y en la mejora de la prestación de los servicios, se ha beneficiado de una gran contribución del sector de las ciencias de la educación en áreas de creciente interés científico, como las de la sociología y de la psicosociología educativas. De hecho, en este mismo periodo de tiempo que corresponde a las dos últimas décadas, ha sido exponencial la producción de estudios y publicaciones en torno a temas como la “eficacia de la escuela” (*school effectiveness*), “eficacia docente” (*teacher effectiveness*), “ambiente de aprendizaje” (*learning environment*), “liderazgo educativo” (*educational leadership*), por ejemplo.

Ampliando su centro de atención a áreas fuera de los temas más nucleares de la pedagogía, de la didáctica y de la psicología del aprendizaje, las ciencias de la educación han constituido un recurso para el desarrollo y fundamentación, pero también de crítica y de revisión de los esquemas racionales implícitos en muchas de estas iniciativas y propuestas, nacidas en el campo de las políticas de gobierno y gestión pública.

2) La escuela moderna es una institución reciente, nacida con el estado moderno y de su reivindicación de funciones sociales hasta ahí desempeñadas por otro tipo de organizaciones. De la formación básica que caracterizó la escuela pública de principios del siglo XX a la masificación con la enseñanza secundaria, con una progresiva aceleración a partir de los años 50, la escuela se fue adaptando a la complejidad de las nuevas funciones que le eran atribuidas, y esa adaptación se ha reflejado en la forma de organizarse.

Tomando la definición de Bilhim (2005) que considera la organización “como la coordinación racional de actividades de un cierto número de personas, con miras a la realización de un objetivo o intención explícita y común, a través de una división del trabajo y funciones, de una jerarquía de autoridad y de responsabilidad” podemos concluir que la escuela, como organización, se ha vuelto más compleja en la medida en que ha crecido y ha visto aumentar sus funciones y responsabilidad.

Así, la escuela pública de los primeros tiempos tenía una estructura, es decir, un “patrón establecido de relaciones entre las partes componente de una organización, describiendo los

patrones de comunicación y de control de autoridad” (Wilson & Rosenfeld, 1990), muy simple. Este modelo supone un conjunto de relaciones y articulaciones que aseguran el funcionamiento de la escuela como organización fuertemente institucionalizada. La podríamos describir de la siguiente manera: 1) el Estado promueve y tutela la escuela que cumple su función productiva a través de un conjunto de profesores especialistas en las diferentes áreas del currículo; 2) el ejercicio del control local, por delegación del Estado, se realiza a través de un órgano unipersonal de dirección que más allá de la estructura productiva controla un pequeño sector de apoyo a las actividades administrativas y educativas; 3) toda la producción educativa está reglamentada y estandarizada por decisión estatal y la dirección garantiza su cumplimiento, estableciéndose un flujo de responsabilidad muy corto: todos responden ante la dirección que responde ante el estado; 4) el nivel de decisión es bajo ya que toda la actividad está reglamentada y normalizada.

Las escuelas están fuertemente institucionalizadas y casi no existen diferencias de funcionamiento entre ellas. Sus elementos son servidores del Estado y ante él responden, jerárquicamente, cumpliendo las normas fijadas. Los objetivos son genéricos, cuando existen con formalización normativa, y su concretización es asumida de forma tácita.

Esta estructura, referida a los profesores, que permite que cada uno se centre en su función propia de administrar una cuota del currículo, favoreció y promovió una cultura profesional centrada en el individualismo y en la autonomía profesional, ya que no exigía ningún esfuerzo de integración a través de la existencia de objetivos comunes; las necesidades de coordinación y de cooperación son mínimas, episódicas o inexistentes.

En las últimas décadas, las reformas realizadas con el surgimiento de las nuevas políticas que pretenden autonomizar la escuela, favoreciendo la rendición de cuentas y la evaluación externa, y dotarla de alguna capacidad para diferenciarse en un “mercado” forzado por la libre elección de los padres, han introducido una nueva configuración estructural en el sentido de una plantilla que se aproxima a una “burocracia profesional”. Además, es un movimiento que, como por ejemplo en el caso portugués, tiene como consecuencia directa el reflujo de la gestión democrática, o del principio electivo de los cargos en la organización, privilegiando la responsabilidad directa en una cadena de autoridad.

Otra característica importante del nuevo modelo es la introducción de un nuevo órgano en la plantilla de la escuela, el consejo general, un órgano que consigna la territorialización de los centros, en el cual están representadas las partes interesadas, los *stakeholders*, en el proyecto y en el proceso educativo que se implementan en ellos. Los profesores y otros trabajadores del centro, los alumnos y familias y los representantes de las actividades

económicas, sociales y culturales integran el consejo, que en el caso portugués se define como un órgano de gestión estratégica, que constituye ya un primer nivel en el proceso de rendición de cuentas.

Así, la anterior estructura simple de la escuela se ve alterada, ya sea por la introducción de un mayor nivel de complejidad, o por la introducción de nuevos elementos en la estructura y su consecuencia en la complejidad de los flujos de responsabilidad y decisión e incluso, por la introducción de nuevas atribuciones en el papel del profesor, sobre la forma de deberes generales estandarizados, para con los alumnos, para con la escuela y los otros docentes, para con los padres y la comunidad.

Las normas de encuadramiento de la autonomía suministran un conjunto genérico de limitaciones, definiendo la misión y especificando los órganos y funciones de coordinación que deben estructurar los centros, definiendo su perfil institucional, pero indican que es a la escuela a la que le corresponde auto organizarse, en el sentido de su funcionamiento de forma a ser eficiente, eficaz y gestionada con calidad.

Tal como en la plantilla anterior, el Estado continúa con su papel de emisor de decisiones - de nivel político y nacional - y de receptor de prestación de cuentas. Pero, ahora, reparte esos papeles con un órgano local, el consejo general. Ambas instancias funcionan como agentes de presión sobre el conjunto de la actividad de la escuela y, sobre todo de su dirección, que es responsable del funcionamiento de todos los otros elementos de la estructura¹¹: 1) el elemento productivo en el que se desarrollan todas las actividades centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que ahora ya no considera a los productores como individuos aislados sino como agregados en pequeñas unidades grupales (el equipo de profesores de cada clase, equipos de ciclo, equipos o departamentos de acuerdo con las asignaturas o áreas curriculares, etc.); el elemento de coordinación que rodea al consejo pedagógico donde se integran todos los que detentan las funciones de coordinación del proceso enseñanza-aprendizaje y el consejo administrativo que coordina las tareas administrativas y burocráticas y, por último, el elemento de apoyo, o logística, que conlleva todas las actividades de apoyo al funcionamiento de la escuela.

Así, resulta que esta estructura es más amplia en el sentido de sus flujos de responsabilidad y decisión haciendo algunos procesos más difíciles de gestionar e incluso, creando problemas de articulación y agilidad funcional cuando se compara con la estructura simple.

¹¹ Aunque haya una gran proximidad con el sistema español, describimos aquí el caso concreto de la situación portuguesa

El buen funcionamiento de este tipo de plantillas, que constituyen una variante de la plantilla de la burocracia mecanicista, supone la existencia de una racionalidad que se basa en la estandarización de las calificaciones, que es el principal mecanismo de coordinación, lo que implica la formación especializada y la descentralización horizontal y vertical para garantizar que todo funcione bien en el elemento clave de la organización que es su centro operacional (Mintzberg, 2010). Sin embargo, la pretendida fluidez de la plantilla es, en gran medida, contrariada, bien por el exceso de burocracia que puede generar, bien por la cultura individualista de los profesores que dificultan las tareas de integración y reparto de objetivos comunes.

Esta cultura individualista puede, en gran medida, explicar la teoría de Karl Weick de que las escuelas son un ejemplo de “sistemas débilmente acoplados” en los cuales el grado de conexión o interdependencia entre los diferentes elementos, independientemente del punto de vista (estructural, operacional, contingente), parece ser bajo o débil, generando una situación en la que los elementos del sistema se afectan o relacionan entre sí más momentánea que continuamente, más ocasional que frecuentemente, más irrelevante que significativamente, más indirecta que directamente y más eventual que inmediatamente (Orton & Weick, 1990).

3) Pero, independientemente de su estructura, la escuela se organiza para la producción educativa y ésta se define como un servicio prestado públicamente, o con apoyos públicos, y cuya finalidad, al menos en el interior de la frontera europea, es la cualificación de los ciudadanos en la perspectiva de su aprendizaje a lo largo de la vida.

La definición de la educación como un servicio equivale a considerarla como la producción de servicios “de carácter relacional, apoyados en interacciones verbales y en contactos directos entre productores y consumidores; éstos corresponden, en gran medida, a servicios profesionales...” (Almeida, 2004).

Aunque la definición del concepto de servicio sea actualmente un campo de profundización teórica, vamos a usarlo, en esta Tesis, en el sentido que Hill y Gadrey le confiere, considerándolo como un “cambio en la condición de una persona” operado por la intervención, o como resultado de la actividad de otra persona con el acuerdo previo y la colaboración de la primera, lo que constituye el “triángulo de servicio” de Gadrey cuyos vértices son: 1) el prestador del servicio, que en nuestro caso identificaremos como el profesor; 2) el beneficiario, usuario o cliente que identificaremos como el alumno y 3) la realidad a ser transformada y que identificaremos como el estado de cualificación

(conocimientos, aptitudes y calificaciones) a ser alcanzado.

Una de las ventajas inmediatas de este modelo es la de destacar la complejidad del servicio como proceso, sobre todo cuando la entidad beneficiaria es individualizada y dotada de características diferenciales, que limiten, condicionen o incluso impidan la estandarización del propio proceso. Esta complejidad de la “realidad a ser transformada”, a pesar de todo en diferentes grados para cada proceso y cada beneficiario, es uno de los factores que Gadrey (1991) identifica para considerar que el servicio no debe ser considerado un “producto” en sí, sino como un efecto que engloba dos dimensiones: 1) la del servicio inmediato, que en nuestro caso corresponde a la relación, pedagógica, establecida entre el profesor y cada alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje y, 2) la de los resultados, que en este caso tienen que ser considerados en función de un criterio de temporalidad: a) los resultados de corto o medio plazo, que pueden ser evaluados como resultados inmediatos (outputs) por sistemas de evaluación formativa o sumativa, que se constituyen como elementos de feedback del propio proceso y sistema y b), los resultados de largo plazo (outcomes) que sólo pueden ser evaluados por sus consecuencias prácticas en las vidas de los individuos (empleabilidad, éxito profesional, realización personal, etc.).

Otro aspecto importante de la definición de Gadrey, es la intervención colaborativa del beneficiario del servicio y su involucramiento en la producción, lo que confiere al proceso un carácter de coproducción (De Bandt, 2004), lo que en términos del proceso enseñanza-aprendizaje posee mayor alcance y es revelador de su complejidad.

Para aclararlo, podemos utilizar un conjunto de definiciones integradas por Curry (1983) en su revisión del concepto de “estilos de aprendizaje”: 1) el aprendizaje es un proceso adaptativo orientado hacia el futuro y de naturaleza holística, que afecta las aptitudes cognitivas, afectivas, sociales y volitivas y morales de los individuos y el resultado del aprendizaje es observable en las alteraciones del comportamiento, de hecho o potencialmente, correspondiendo a la mejora en la capacidad del individuo en su adaptación a los estímulos ambientales; 2) este aprendizaje es mediado, en cada aprendiz, por un autoconcepto, o sea, por la forma como cada uno conscientemente percibe las vías por las cuales mejor aprende lo que afecta sus elecciones entre las diferentes alternativas de aprendizaje, lo que podemos identificar como un primer factor de diferenciación y de singularización del propio encuentro de servicio; 3) los individuos lidian con el ambiente de aprendizaje usando “estrategias” que les permiten traducir la información que reciben de forma a dotarla de significado; las “estrategias de aprendizaje” por su carácter individual, también pueden identificarse como un factor de diferenciación y singularización tal como 4), no todos los individuos tienen la misma “capacidad aprendiz”, o sea, todos tienen un

determinado potencial individual de desempeño ante las circunstancias y las exigencias de las tareas involucradas en el aprendizaje.

Como vemos, estos cuatro conceptos generales nos aportan una buena perspectiva de la complejidad que se puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje - cuando el profesor tiene que tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos en el mismo tiempo y espacio - considerando que los "estilos de aprendizaje se diferencian, de acuerdo con Curry (1983), en cuanto: 1) a la preferencia individual por determinados tipos de instrucción; 2) a la forma o estilo de "procesamiento de información" y, 3) a la forma como los individuos adaptan y asimilan la información sin influencia ambiental, es decir, como rasgo de una "personalidad cognitiva" que se manifiesta en permanencia.

La coproducción con que definimos el servicio educativo que se concreta en el episodio de la clase implica, por eso, la participación de dos agentes distintos con intensidades complementarias que describimos identificando las polaridades: 1) alta del profesor – baja de los alumnos; 2) media del profesor – media de los alumnos y 3) baja del profesor – alta de los alumnos (las cuales ejemplificamos y detallamos con situaciones concretas extraídas de nuestra práctica profesional).

Otra consecuencia importante de la aplicación del concepto de coproducción es su implicación en la participación del cliente, que se hace obligatoria y condicionante de la concretización del servicio, es decir, que los objetivos del cliente se encuentran alineados con los del prestador del servicio o de la organización. Esta alineación, conocida en la literatura como la "socialización del cliente", es una tarea que corresponde a la organización promover de forma a garantizar la eficacia de su propia acción.

En términos educacionales, Kotzé & du Plessis (2003) partiendo de la revisión de la literatura sobre el tema, sintetizan tres variables aplicables al dominio de la socialización de los alumnos, que definen como el proceso en el que éstos adquieren estima por los valores de la organización, desarrollan su capacidad para funcionar dentro de un contexto de servicio específico, comprenden lo que se espera de ellos y adquieren las aptitudes y conocimientos necesarios para su interacción con los prestadores del servicio y los otros alumnos. Esas variables o factores son: 1) la claridad en la definición del papel: de modo que los alumnos sepan exactamente lo que se espera de ellos y cuál va a ser su desempeño previsto durante el encuentro de servicio; 2) la capacidad: que incluye los conocimientos, las aptitudes, la experiencia, la energía y el esfuerzo o empeño que permiten una contribución eficaz a la concretización del servicio y 3) la motivación u orientación motivacional que se refiere al reconocimiento por parte del alumno de que su participación

en el proceso de coproducción corresponde a recompensas, intrínsecas o extrínsecas que se relacionan con su éxito y con las futuras ventajas derivadas de su calificación.

En esta concepción de la educación como servicio y coproducción, en la cual el producto se identifica con el propio “servicio prestado a destinatarios específicos, con un abanico de problemas y de aplicaciones concretas que éstos pueden hacer de los productos propiamente dichos” (Almeida, 2004), está también implícita la “lógica de servicio”, que se asocia a un modelo de competencia, que es en la lógica de Zarifian, una nueva forma de unidad entre el trabajo y el trabajador, una lógica para las etapas del trabajo “que se inician con una fase de (re)conocimiento y de interpretación de las necesidades del cliente, para terminar con la producción efectiva de un servicio” y que, de acuerdo con Almeida, tiene tres características principales que, bajo nuestra perspectiva, se adecúan muy bien al servicio educativo: 1) la estructuración, de forma a potenciar la construcción de acervos de información pertinentes y actualizados sobre los clientes-usuarios, que se puedan ulteriormente movilizar para una identificación de sus singularidades ; 2) la organización de las actividades de trabajo, de modo que éstas contribuyan a la coproducción de respuestas adaptadas a los “problemas” de los clientes y 3) la presión en el sentido de una recomposición de las tecnologías de producción y de la logística relacional, en procesos de coproducción de servicios y con autoformación de competencias.

A nuestro entender, esta lógica de servicio constituye un paradigma muy adecuado al encuadramiento del servicio educativo, en la medida en que responde a aquello que hoy se le exige y, además, el modelo organizacional trinuclear que Zarifian, citado en Almeida (2003), le hace corresponder, se adapta perfectamente a la plantilla de la “burocracia profesional” de Mintzberg con que interpretamos la organización actual de la escuela. Estos núcleos o universos, como los designa el autor, son: 1) el universo de la concepción de los servicios (R&D); el universo de la infraestructura técnico-administrativa (back office) y 3) el universo del contacto con el cliente (front-office) y cuya aplicación a la estructura de la escuela describimos en el texto de la Tesis.

Sin embargo, es evidente que esta interpretación que resulta de dos teorías distintas – de la teoría de las organizaciones y de la teoría de los servicios – que mantienen en el campo de la investigación una independencia clara, representando un esfuerzo teórico de síntesis, no quiere iludir el hecho de que estamos en presencia de dos conceptos igualmente diferentes: 1) el concepto de estructura, que resulta de la teoría organizacional y 2) el concepto de función, que resulta de la teoría del servicio.

Capítulo 2 - La gestión de la calidad en la educación

Partiendo del concepto de calidad que hoy se objetiva en el ámbito de los sistemas de gestión en uso por parte de los sectores productivos de bienes y servicios, desarrollamos en este capítulo un marco de referencia teórico para el campo educativo que, del mismo modo, puede constituirse como un marco para la concepción de un sistema de la autoevaluación de los profesores, teniendo como base el proceso de enseñanza-aprendizaje como coproducción.

Hoy en día, todos esperamos que el “airbag” del coche, independientemente de su ranking de gama, funcione en caso de colisión o que la escuela secundaria escogida para nuestros hijos les faculte una cualificación que les asegure el éxito en el proseguimiento de estudios o una fácil integración en el mundo del trabajo, y que ellos se sientan y estén seguros durante las muchas horas en las que permanecen en la misma. Son expectativas de este tipo las que constituyen la base más profunda de la Calidad y a las que tienden a dar respuesta los diferentes sistemas y técnicas de gestión, para dar un valor añadido a las organizaciones, tornándolas preferidas a otras, o justificando su legitimidad de existencia.

El desarrollo de la calidad nació en el ambiente de las industrias y de sus empresas, habiendo sido pensada relativamente a los servicios en una fase más tardía. Este desfase también puede ser referido entre la producción de productos y servicios privados, de cara a los públicos.

Hasta la década de los 60 del siglo XX, el concepto de Calidad estaba casi confinado a la idea de conformidad con una especificación técnica, o con normas, y su extensión se restringía al universo de la producción de bienes. Será sobre todo a partir de la década de los 80 cuando la preocupación con la calidad de los servicios conducirá a la generalización del concepto de Calidad y a su aplicación en el sector. La evolución del concepto, así como el perfeccionamiento de los sistemas de su gestión, han registrado notables avances, contribuyendo de forma relevante a la seguridad de los consumidores y al prestigio de las organizaciones que apuestan por ella.

Actualmente, el concepto se abre a una “filosofía de gestión”, en la que caben todas las técnicas de control que la gestión de la calidad ha ido desarrollando y perfeccionando a lo largo de las décadas y que comprende todas las actividades a través de las cuales se satisfacen: 1) las “necesidades” y “expectativas” de los clientes y de la comunidad y, 2), los objetivos de eficacia (producir productos que agraden a los consumidores) y eficiencia (produciendo al más pequeño coste) de las empresas por la maximización del potencial de todos los colaboradores en un esfuerzo continuo de mejora de productos y procesos.

Gestionar la Calidad, en la medida en que significa que existen requisitos definidos que se pueden evaluar o medir y para los cuales una organización define objetivos de grado de

concretización y de mejora, sólo implica la existencia de mecanismos bien definidos de seguimiento y evaluación de la producción en curso y un nivel de implicación organizacional, con el compromiso de todos los involucrados en esta producción, que torne posible la satisfacción de clientes y productores. Pero, para ello, uno de los supuestos determinantes de la posibilidad de aplicar un sistema para gestionar la calidad de bienes y servicios es el de que el respectivo proceso productivo sea claro y racional, de modo que pueda ser considerado y descrito en toda su extensión de tiempo y acción, como en el modelo clásico del taylorismo de “input-transformación-output”.

La OCDE utiliza este tipo de modelo, por ejemplo en su informe PISA (2005), para explicar cuáles son los factores que están asociados a la calidad y a la equidad en el desempeño de los alumnos y en los resultados de las escuelas, que son inventariados a partir de las contribuciones de tres líneas de investigación sobre la eficacia educacional: a) los estudios de orientación económica sobre las funciones de la producción educativa; b) los estudios sobre la eficacia de la escuela, centrados en las características de organización y gestión y c) los estudios sobre la eficacia de la instrucción que se centran en la gestión de clase y en las estrategias de enseñanza.

Sin embargo, la simple transposición de este modelo simplista y lineal a la esfera de los servicios de *encuentro*, plantea problemas que pueden perturbar la aplicación de cualquier proceso que pretenda gestionar la calidad de ese mismo *encuentro*, como concretización del propio servicio. Por ello, nosotros presentamos una adaptación del modelo en la cual introducimos nuestra concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como coproducción y como variables del *input* de ese proceso: el **ratio profesor-alumno**, en la medida en que la dimensión del grupo de trabajo afecta al tiempo disponible que cada profesor tiene para cada uno, sobre todo cuando existen casos que implican la necesidad de **estrategias de enseñanza o instrucción diferenciadas y adaptativas**; la existencia de una **cultura** marcada por el **clima de trabajo** y por la presión para el éxito en las asignaturas o materias básicas; la **participación de los padres** desarrollada como una asociación fundamental en la relación escuela-familia; la existencia de **altas expectativas** y de un **clima disciplinado**; la existencia de **oportunidades efectivas para el aprendizaje**; la optimización del **tiempo en tarea** y la disponibilidad de tiempo para la realización de **trabajo en casa**; la existencia de una **instrucción estructurada** que envuelva el **aprendizaje cooperativo**, el suministro de **feedback** y de **refuerzos positivos** que estimulen la motivación y la autoconfianza de los alumnos.

Nuestra perspectiva sobre la gestión de la calidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene como base el cuadro conceptual implícito en nuestro modelo adaptado y la teoría de que esa gestión es posible, en la medida en que pueden ser conocidos los factores o variables que permiten comprender, a partir de las condiciones de entrada (inputs), cómo se alcanzan

determinados resultados inmediatos (*outputs*) y a largo plazo (*outcomes*) que satisfagan a todas las partes interesadas en el trabajo de la organización.

Así, la gestión de la calidad es una función de la organización que implica la adquisición de conocimiento sobre la realidad en la cual y sobre la cual la organización opera y, por la reflexión sobre ese conocimiento, el desarrollo de estrategias de acción que conduzcan a las alteraciones de esa realidad en consonancia con los objetivos y metas considerados como alcanzables y mejorables de forma continua. Esta gestión puede ser encarada de modo informal, *ad-hoc*, o formal y ser concretizada por acciones discontinuas y puntuales o continuas y sistemáticas.

Sin embargo, la ventaja de los sistemas formales y sistemáticos, reside en la existencia de una estructura predefinida que minimiza la ocurrencia de errores y desvíos debidos a procedimientos incorrectos, no justificados, desajustados etc. Además, presentan la ventaja de dotar a la organización de un recurso útil para la práctica del *benckmarking*, o sea, de un instrumento para su comparación con otras organizaciones congéneres, permitiéndole identificar su posición frente a otros.

En la Tesis se presentan los tres sistemas de gestión de la Calidad de mayor divulgación: 1) el ISO, como sistema normalizado, 2) el EFQM y 3) el SERVQUAL como metodologías y sobre los cuales podemos presentar la siguiente síntesis:

1 – La norma ISO 9000:2005 constituye, hoy en día, tal vez la mayor referencia mundial en el ámbito de la Gestión de la Calidad, sobre todo en el campo de los principios que consagra, por constituir una base formal y conceptual que es considerada por todos los otros sistemas y que son ineludibles en cualquier abordaje que se haga sobre la cuestión.

Esos ocho principios de gestión que deben ser seguidos en una orientación hacia la mejora, son: a) Foco en el cliente; b) Liderazgo; c) Implicación de las personas; d) Abordaje del proceso; e) Abordaje sistémico para la gestión; f) Mejora continua; g) Abordaje factual para la toma de decisiones; h) Beneficios mutuos en las relaciones con los proveedores.

Para poder situar la norma en el ámbito de la prestación del servicio educativo presentamos algunos comentarios a la norma, genéricamente considerando: 1) que la figura del “cliente” debe ser referida al alumno y, considerando la familia como un factor capaz de influenciar el conjunto de las características del alumno como *input*, le podemos atribuir el papel de “proveedor” dando sentido a los “beneficios mutuos” de la relación escuela-familia en la orientación para la mejora; 2) que la relevancia de los principios referentes al “liderazgo” y a la “implicación de las personas”, implica que el liderazgo educativo debe ser abordado o bien desde el punto de vista funcional, a partir de los lugares ocupados en la estructura

como vértices de decisión de varios niveles, o bien desde el punto de vista operacional, si consideramos que la gestión de un grupo de aprendizaje, por parte de un profesor, corresponde a una acción de liderazgo, es decir, si consideramos que la función de liderazgo está implícita en el proceso enseñanza-aprendizaje; 3) que la “mejora continua” sólo puede ser operada por la acción correctiva y meliorativa de los puntos débiles debidamente identificados y objetivados, lo que implica que la organización desarrolle estrategias de recogida y de análisis de datos e informaciones, un “abordaje factual”, capaces de caracterizar lo que se pretende o puede mejorar, o sea, que se constituyan como necesarios y suficientes para la “toma de decisión” y, por fin 4) que los principios “abordaje del proceso” y “abordaje sistémico” son, a nuestro entender, los más difíciles de concretizar para una organización compleja como la escuela ya que, se define el proceso como “cualquier actividad, o conjunto de actividades, que usa recursos para transformar entradas (*inputs*) en productos (*outputs*)” y el funcionamiento eficaz de las organizaciones implica que éstas tengan que identificar y gestionar procesos interrelacionados e interactivos que implican su “abordaje sistémico”. Ahora bien, esto puede ser relativamente fácil de sistematizar cuando tales procesos se constituyen como **procedimientos**, como “formas especificadas de ejecutar una actividad o un proceso”. Pero, contrariamente a estos procedimientos, cuyo control es de fácil realización por el enfrentamiento entre lo que se prescribe y lo que se hace, hay un conjunto de procesos que se resisten a la formalización descriptiva que facilita su control, como es el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el abordaje sistémico de los procesos desarrollados en la escuela, siendo uno de los factores importantes a ser considerado por la gestión, es sin embargo una de las cuestiones más difíciles de tratar y de tener en cuenta cuando esos procesos no se identifican con procedimientos y, por ello, son frecuentemente descuidados.

Las normas ISO de gestión de la calidad están establecidas para corresponder a las necesidades de mejora de la producción pero también de forma a permitir el reconocimiento por terceras partes, de forma directa o intermediada por sistemas de auditoría independiente, con miras a la certificación. Por ello, son normas que requieren que el sistema de gestión sea bastante minucioso y documentado, lo que puede tornar la función de gestión de la calidad un sistema pesado y burocrático, sólo accesible a organizaciones capaces de mantenerlo en términos de costes y de recursos humanos.

El modelo puede ser adaptado a la realidad de la organización escolar y hay algunas experiencias en este sentido, sobre todo en los EE.UU., donde la propia ASQ desarrolló una división dedicada a la educación, con mayor impacto en la enseñanza superior. Pero, a nuestro entender, puede ser dudoso que las exigencias del sistema puedan ser soportables a

nivel de las enseñanzas secundaria y básica aunque sea admisible que, en estos niveles de enseñanza, se puedan desarrollar actividades apuntadas a la mejora continua que tengan como base la filosofía, los principios e, incluso, algunos instrumentos del sistema ISO. Nuestra perspectiva tiene como base la dificultad que estas escuelas puedan tener para integrar recursos, humanos y financieros, capaces de sostener un tal sistema de gestión de la calidad.

2 - La EFQM fue lanzada en 1989 con la finalidad de construir y dar cuerpo a un sistema de gestión de la calidad, de naturaleza no normativa ni prescriptiva, que permitiera a las organizaciones, independientemente de su estatuto, público o privado, dimensión o área de actividad, alcanzar la excelencia y contribuir al posicionamiento de la economía europea como la más avanzada en el mundo global.

La naturaleza no normativa ni prescriptiva del modelo facilita su interpretación y adaptación, de acuerdo con las características de la organización, su desarrollo progresivo, con la ventaja de que no requiere un gran aparato organizacional y burocrático para su soporte. En la práctica, funciona más como un método abierto que como un procedimiento, dejando a las organizaciones una gran libertad de ritmo y de profundidad de implementación, reuniendo dos méritos, de acuerdo con Pires (2007, p. 248): 1) permitir el ejercicio de la autoevaluación y, 2), suministrar un instrumento de *benchmarking* que permite que cualquier organización se pueda comparar con las mejores en su dominio.

De conformidad con su última versión conceptual, (EFQM, 2012), el modelo integra tres elementos: A) los conceptos fundamentales de “Excelencia” que constituyen los principios de base para alcanzar la excelencia sostenida en una organización; B) los criterios que suministran el marco de concretización de los principios y de la forma de pensar proporcionada C) por la herramienta RADAR para la mejora sistemática en todas las áreas de la organización.

A - Son ocho los conceptos fundamentales de la Excelencia: 1) Añadir valor a los clientes ; 2) Crear un futuro sostenible; 3) Desarrollar la capacidad organizacional ; 4) Aprovechar la creatividad y la innovación ; 5) Liderar con visión, inspiración e integridad; 6) Gestionar con agilidad; 7) Tener éxito a través del talento de las personas y 8), Mantener resultados extraordinarios.

Como podemos ver por el enunciado de estos principios, el modelo de la EFQM no se aleja de los principios generales desarrollados en torno al concepto de la Calidad Total, afirmándose sólo como un modelo alternativo surgido dentro del contexto de la Unión Europea.

B - Los Criterios, considerados por el modelo, son los que permiten a la organización comprender las relaciones de causa y efecto entre lo que la organización hace, los “Agentes y Facilitadores” del sistema y los “Resultados” que se alcanzan. De los 9 criterios del sistema, 5 se refieren a la dimensión “Agentes y Facilitadores” que incluyen: 1) el liderazgo; 2) la estrategia; 3) las personas; 4) las alianzas y recursos y 5), los procesos, productos y servicios.

Los 4 criterios relativos a los “Resultados” se refieren a los que van al encuentro o exceden las expectativas: 1) de los clientes; 2) de las personas; 3) de las partes interesadas y 4), de la propia organización.

C - El último elemento del sistema, designado por RADAR¹² (**R**esults, **A**pproaches, **D**eploy y **A**ssess and **R**efine) es un equivalente del ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act) de Deming que subyace a cualquier sistema formal o informal de la gestión de la Calidad. Este ciclo, o lógica, traduce un cuadro de autoevaluación dinámica que suministra un abordaje estructurado para el cuestionamiento del desempeño de la organización y que debe ser implementado con la siguiente secuencia: 1) la organización determina los resultados que quiere alcanzar como parte de su estrategia; 2) planea y desarrolla un conjunto de abordajes o enfoques sólidos para asistir a la concretización de los resultados definidos; 3) implementa los abordajes o enfoques de forma sistemática y 4) evalúa y refina, o revisa, los abordajes o enfoques implementados con base en la monitorización y en el análisis de los resultados alcanzados y en los procesos de aprendizaje (organizacional) en curso.

El elevado potencial del modelo para la autoevaluación, como base sólida del desarrollo de estrategias de mejora continua, habrá estado en la base de su aplicación al gobierno del sector público y al desarrollo de una metodología específica que es hoy ya ampliamente utilizada y promovida por los gobiernos europeos: el CAF, “Common Assessment Framework”, del cual presentamos en la Tesis una síntesis de la forma como se hacen operativos y despliegan los criterios del modelo EFQM que le sirve de base.

La simplicidad aplicativa del modelo y la experiencia adquirida desde su lanzamiento, en particular en el campo educativo, así como la existencia del reconocimiento de las mejores prácticas con la atribución de premios a nivel nacional y europeo, han contribuido a aumentar el número de organizaciones que lo aplican, como recurso para su autoevaluación

¹² En español REDER (Resultados, Enfoque, Desplegar y Evaluar y Revisar)

y proceso de mejora continua. El mantenimiento del EFQM y del CAF en las bases, principios y presupuestos de la Calidad Total permiten, por igual, al modelo compararse con el sistema ISO en términos de herramienta eficaz para la autoevaluación, con la ventaja de que no implica la necesidad de desarrollar una función de gestión de la calidad tan pesada desde el punto de vista de la burocracia, requerida para el sistema de documentación de las evidencias, como lo exige un sistema que pretende la certificación y la garantía de la calidad.

3 - La cuestión de la Calidad en los servicios plantea especificidades que las corrientes teóricas sobre el sector ayudaron a esclarecer y definir, separándolas de aquellas que son propias de la producción de bienes, pues mientras que en éstos la calidad sí se puede asociar a indicadores como la durabilidad y el número de defectos, en los servicios la calidad es un constructo abstracto y elusivo, teniendo en cuenta los tres aspectos que les son únicos: su intangibilidad, heterogeneidad e inseparabilidad de la producción y del consumo (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988) y así, de acuerdo con estos autores, el abordaje más adecuado para evaluar la calidad de un servicio, a falta de medidas objetivas, reside en la medición de las percepciones de los consumidores de esa misma calidad.

En su trabajo seminal, Parasuraman, Zeithaml, & Berry (1985), parten de dos premisas fundamentales para la definición de la calidad en los servicios: 1) la calidad es la comparación entre la expectativa del consumidor y el desempeño del prestador y, 2), la evaluación de la calidad envuelve los resultados y el proceso o forma de prestación del servicio. La investigación llevó los autores a la concepción de un modelo, el SERVQUAL, basado en 10 factores determinantes de la percepción de la calidad del servicio y que posibilita la medición de la calidad por la medición de la diferencia entre las expectativas del cliente sobre el servicio y su percepción sobre este mismo servicio cuando ha sido prestado. Estos factores, serían revisados (1988) quedando sólo cinco, como forma de resolver problemas de multidimensionalidad del modelo inicial. Así, con las dimensiones: 1) *tangibles*, englobando subdimensiones como las instalaciones físicas, el equipamiento y la apariencia de los funcionarios; 2) *confiabilidad*, capacidad para prestar el servicio prometido con confianza y rigor; 3) *capacidad de respuesta*, empeño en ayudar a los clientes y suministrar el servicio con prontitud; 4) *garantía*, conocimiento y cortesía de los funcionarios y su capacidad para inspirar confianza y 5), *empatía*, cuidado (caring), prestación de atención individualizada.

Con base en estas 5 dimensiones fue creado un instrumento de 22 ítems con una escala, tipo Lickert, de siete puntos - el SERVQUAL – dotado de fiabilidad y de validez convergente y divergente, que ha sido objeto de revisión y mejora, tanto por parte de los autores, como

por otros investigadores, siendo un modelo que sigue siendo utilizado en muchas áreas de actividad, incluyendo el campo educacional.

Con el SERVQUAL se pretende medir la diferencia existente: 1) entre las expectativas de los clientes y las percepciones de la gestión sobre esas expectativas; 2) entre las percepciones de la gestión y la especificación de la calidad del servicio; 3) entre la especificación de la calidad del servicio y el servicio efectivamente prestado; 4) entre el servicio prestado y la comunicación externa (p.ej. la publicidad) y 5), entre el servicio esperado y la experiencia del servicio.

El SERVQUAL puede ser usado, igualmente, para medir las expectativas, o las percepciones de los clientes sobre el servicio prestado, lo que permite a la organización utilizarlo como instrumento de evaluación y de orientación para la mejora continua. En la Tesis incluimos un ejemplo de aplicación del instrumento en la evaluación de la satisfacción de los estudiantes en escuelas secundarias hindúes, con recurso a una escala adaptada.

Podríamos concluir que los modelos e instrumentos de gestión de la calidad aquí presentados - ISO, EFQM/CAF y SERVQUAL – constituyen herramientas que, en el campo educacional, de forma exclusiva o conjugada, pueden tener una aplicación adecuada a la gestión de los procesos de mejora que proporcionen a las escuelas, en general y a las secundarias en particular, el cumplimiento de su misión de formación y cualificación de los ciudadanos. Pero, como resumen Martínez Mediano & Riopérez Losada (2005), la calidad en educación puede definirse a través de un sistema de coherencias múltiples cuyas notas son: 1) la *funcionalidad*, como respuesta dada por el sistema educativo a las necesidades de formación de la sociedad y que debe ser atendida por las escuelas a través de sus proyectos educativos para el desarrollo del plan de estudios y formación de sus alumnos; 2) la *eficacia*, que se traduce en la concretización de las metas de la calidad propuestas y, 3), la *eficiencia* si se hace un uso correcto de los recursos, tanto personales como económicos y materias para alcanzar esas metas.

De estos tres puntos es el que se refiere a la *funcionalidad* el que requiere un mayor esfuerzo de clarificación, dada la complejidad del servicio educativo. Complejidad que puede tornar muy difícil la observación externa de los procesos y, por eso, la aplicación de sistemas de evaluación, ya sean de naturaleza externa a la organización, como en el caso de la acción de los órganos de inspección educativa, o de naturaleza interna y de autoevaluación.

En el extremo de esa dificultad tenemos que situar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya mejora no puede depender de procesos de evaluación externa por naturaleza, episódicos y sin medios de acceso, con la profundidad necesaria a una realidad cuya elevadísima complejidad

volvemos a demostrar con un ejemplo retirado de nuestra propia experiencia, subrayando en él la variedad de actividades involucradas en ese proceso y la contingencia inherente a la clase como encuentro de servicio coproducido. En este sentido intentamos subrayar esa complejidad dando énfasis; 1) a los deberes profesionales consignados por ley a los profesores; 2) a la dinámica de la adecuación de los estilos de enseñanza (utilizando como ejemplo el modelo de Grasha (2002)) a los estilos de aprendizaje (recurriendo a los modelos de Grasha-Riechman y de Kolb) y 3) a la ejemplificación de la contingencia en una situación planeada de la instrucción en una unidad didáctica.

Los sistemas de gestión de la calidad sitúan en el liderazgo de la organización el punto clave del éxito de los procesos de esa gestión, siendo origen y motor de la diseminación del compromiso general que esos procesos exigen. Por otro lado, como hemos visto en el Capítulo 1, la autonomía de la escuela derivada de las nuevas políticas sobre la gestión pública, condujo a reforzar la autoridad del papel directivo que, al asumir la centralidad en la rendición de cuentas, se torna vital para la responsabilidad en la organización. Así, gestión de la calidad y responsabilidad en la rendición de cuentas convergen en la centralización de la importancia del liderazgo educativo.

Durante la década de los 90 del siglo XX, se desarrolló una vasta literatura que identificó como liderazgos de éxito aquellos capaces de “empoderar otros, encorajar la creatividad y la flexibilidad, promover la planificación colaborativa y la decisión compartida en un esfuerzo para desarrollar la confianza en el establecimiento escolar, y utiliza esas calidades como un catalizador para el éxito de la reestructuración y reforma de la escuela” (Beyer & Ruhl-Smith, 1999).

Sin embargo, el desarrollo de la investigación sobre la eficacia de la escuela habría de concluir sobre la centralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la producción de los resultados educativos, dando relieve a la importancia de la eficacia de los profesores, o de la instrucción, como fuente principal del éxito de las organizaciones educativas, aunque subrayando el hecho de que los factores organizacionales sean importantes factores de contexto con influencia en ese nivel de instrucción (Campbell R. , Kyriakides, L., Muijs, & Robinson, 2003). Por eso, si el liderazgo también se puede definir como la “capacidad de influenciar un grupo de individuos” (Neves, 2001c), podemos situar al profesor, docente, en la perspectiva del liderazgo distribuido de Spillane, Halverson, & Diamond (2004), subrayando un aspecto menos valorado, o incluso ignorado del papel docente, en la escuela en cuanto organización. O, como dice Bolívar (2011), “desde una concepción más orgánica y horizontal, el profesorado ha de ser líder en su propio contexto.”

Siendo la investigación sobre el liderazgo vasta y antigua, a nuestro entender, las teorías contingentes, recurriendo al contexto y a las relaciones establecidas entre líderes y seguidores, son las que mejor explican y permiten la construcción de modelos interpretativos para la realidad escolar, como es el caso de la teoría del liderazgo distribuido.

Así, en el ámbito de la Tesis, adaptamos el modelo de House & Mitchel a su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, dada la gran afinidad que le reconocemos que tiene con el liderazgo en la instrucción, tal como la concebimos y describimos.

Capítulo 3 – La eficacia en educación y la profesión de los profesores

En este capítulo, abordamos tres temas centrales para comprender el fenómeno educativo como la gran preocupación de las sociedades contemporáneas: 1) el tema de la eficacia educativa que abordamos en sus vertientes más destacadas en la literatura: la eficacia de la escuela y la eficacia de la instrucción; 2) el tema de la docencia como profesión institucionalizada y 3), la forma como puede verse afectado el ejercicio de la profesión por su evolución temporal.

1 - Pocos asuntos tienen la relevancia y están tan presentes, en el discurso político y en las preocupaciones de gobiernos y organizaciones internacionales, como el de la eficacia educacional, desde que su impacto pasó a ser reconocido en la creación de la riqueza de las naciones y su peso presupuestario se convirtió en algo preocupante de cara a la crisis económica internacional y a las deudas públicas que imponen recortes en los presupuestos de los estados. En los últimos treinta años, por iniciativa de las organizaciones internacionales, de los estados y de las universidades, la inversión en investigación en torno a las cuestiones de la eficacia y de la mejora de la educación ha sido enorme. Las ciencias de la educación, a través de esa inversión, han visto ampliadas sus fronteras disciplinares habiéndose pasado, rápidamente, de los campos propiamente de la pedagogía, de la didáctica y del currículo, a las áreas multidisciplinares del ámbito de la sociología, sobre todo de la sociología de las organizaciones, y hasta de la economía.

En torno a la cuestión: “¿cómo pueden ser más eficaces los sistemas de enseñanza?”, se destacaron dos campos de investigación y teoría: 1) el movimiento de la escuela eficaz, cuyo objetivo principal era el de conectar la teoría y la investigación empírica con la eficacia y la mejora educacional, intentando identificar los factores de eficacia a partir de los cuales sería posible introducir las alteraciones susceptibles de provocar la mejora y 2) el movimiento de la mejora de la escuela, más centrado en las condiciones y en la planificación de los cambios que pueden favorecer los resultados del aprendizaje, así como la capacidad de que las escuelas gestionen ese cambio.

La investigación sobre la eficacia de la escuela fue de cierto modo liderada por los estudios desarrollados en los EE.UU. desde los años 60 del siglo XX, cuyos resultados se pueden enumerar, de acuerdo con la amplia revisión realizada por Sammons, Hillman, & Mortimore (1995), en once factores clave: 1) el *liderazgo profesional*; 2) *visión y metas compartidas*; 3) *un ambiente de aprendizaje*; 4) *enfoque en la enseñanza y en el aprendizaje* 5) *enseñanza determinada y orientada*; 6) *expectativas elevadas*; 7) *refuerzos positivos*; 8) *monitorización de los progresos*; 9) *deberes y responsabilidades de los alumnos*; 10) *alianza colaborativa familia-escuela* y 11) *una organización aprendiente*.

En esta síntesis podemos identificar en el conjunto de los factores enumerados tres dimensiones: 1) una dimensión, propiamente, organizacional que envuelve todos los elementos de la organización y que pueden estar dependientes de la acción del liderazgo; 2) una dimensión que se expresa a través de variables más directamente conectadas con el proceso productivo de enseñanza-aprendizaje, que envuelve los profesores y los alumnos y 3) una dimensión, que designaríamos como de contexto de proximidad y que se refiere a la implicación parental.

Podemos identificar estos mismos factores en un modelo de eficacia escolar propuesto, para el contexto iberoamericano, por Murillo et al. (2007) que se estructura, de acuerdo con el modelo de producción educativa, en cuatro dimensiones: 1) el *contexto*; 2) los *inputs, aportes o entradas*; 3) el *proceso* y 4) el *producto* como éxito académico, afectivo y cognitivo.

Sin embargo, en estos modelos es muy evidente la centralidad y relevancia del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que justifica la larga historia de la investigación dedicada a las características de los profesores eficaces o de la eficacia de la instrucción. Con la limitación que siempre presentan las sinopsis, podemos decir que las diferentes etapas investigativas sobre la eficacia de los profesores trajeron a la teoría y a la práctica educativa un conjunto de datos y conclusiones que han conformado el desarrollo profesional y la formación de los profesores, pero también los sistemas de evaluación de los profesores que integran, normalmente, un conjunto de dominios que reflejan tres ángulos diferentes (Goe & Little, 2008): 1) los datos de *input*, que se refieren a las características (*background*) individuales donde se incluyen las creencias, expectativas, experiencia, los conocimientos pedagógicos y de contenido, la certificación profesional y el nivel académico; 2) los datos de *proceso*, relativos y más enfocados en la interacción en el aula, aunque pueden incluir las otras actividades desempeñadas por los profesores y 3), los datos relativos a los *resultados (outputs)* de los procesos de clase en que se incluyen el impacto en el éxito de los alumnos, sus

calificaciones finales, el comportamiento de los alumnos, su implicación, actitudes y bienestar socioemocional.

En la Tesis se presentan dos modelos a los que reconocemos una gran importancia: 1) el modelo de Stronge, Ward, & Grant (2011) que sintetiza las principales dimensiones consideradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tienen un impacto positivo en la calidad de los aprendizajes y en los resultados de los alumnos: a) la *prestación de la instrucción*; b) las técnicas de *evaluación*; c) la creación y mantenimiento del *ambiente de aprendizaje* y d) las *calidades personales* del profesor. 2) El modelo dinámico de Creemers & Kyriakides (2006) que presenta la novedad de introducir cinco dimensiones - *frecuencia, foco, continuidad, calidad y diferenciación* - para la medición de los factores de eficacia de la instrucción que consideran ser: a) la *orientación*; b) la *estructuración*; c) las *técnicas de cuestionamiento*; d) los *modelos (modeling)* de instrucción; e) las *aplicaciones* de las materias enseñadas; f) la *contribución* del profesor a la clase como ambiente de aprendizaje; g) la *gestión* del tiempo y h) la *evaluación*.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, existe una debilidad conceptual en estos modelos por el hecho de que, aunque reconociéndose la complejidad fenomenológica involucrada y la no linealidad causal, los modelos tienden a expresar la idea de que los factores de eficacia se manifiestan, por lo menos y principalmente, en los comportamientos de los profesores. Por eso y en consonancia con nuestra premisa de la educación como coproducción, consideramos que este tipo de modelos debe ser encuadrado por el “mix” de cuatro factores propuestos por Fenstermacher & Richardson (2005), para la articulación entre la enseñanza y el aprendizaje: 1) la voluntad y el esfuerzo del aprendiente; 2) un entorno social de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje; 3) la oportunidad para enseñar y para aprender y 4), una buena instrucción.

Este tipo de modelos han adquirido una gran importancia en la definición de referentes para la evaluación de los profesores y tienen tres funciones principales: 1) la fundamentación en el diseño de patrones comportamentales normalizados (*standards*) en la reglamentación profesional, tornando transparente un referente para la rendición de cuentas; 2) la de la evaluación sumativa para efecto de gestión de la carrera (progresión, promoción etc.) y 3) la de constituir un instrumento de orientación para el desarrollo profesional en sus diferentes vertientes, incluyendo la formación inicial y continua, la autoevaluación, etc.

Tal es el caso del ISTOF, un referente construido por una vasta asociación internacional en la que participaron 20 países y que surgió en la secuencia del ISERP, y cuyo mayor propósito es el de la construcción de un sistema de evaluación de la

eficacia de los profesores, con validez internacional, así como constituir una iniciativa precursora de futuros estudios internacionales sobre el tema. El referente está formado por 11 elementos o dimensiones, y 43 indicadores de la eficacia de los profesores, que podemos identificar como cercanos a los modelos anteriormente presentados, en lo que concierne a los indicadores propiamente pertenecientes al dominio de la instrucción, a los cuales se añaden dos que se refieren a la capacidad y al compromiso profesional.

Además, en nuestro entender, existen dificultades metodológicas para la utilización de estos referentes como instrumentos de heteroevaluación de los profesores que se deben a dos razones principales: 1) la evaluación hecha por un agente exterior a un proceso sólo puede ser episódica y parcial, quedando su eficacia muy dependiente tanto de la capacidad del evaluador para acceder a una realidad compleja y dinámica, como de su experiencia personal en la implicación en situaciones semejantes; 2) los referentes no incluyen instrumentos de medición que permitan su aplicación más allá de su utilización meramente orientativa, ni atienden a la diferencia de la eficacia “que se refiere a las diferencias en la actividad, en las materias y componentes de las materias, en los factores de background de los alumnos, en sus características personales y diferencias en el contexto cultural y organizacional” (Campbell R. J., Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2003). Sin embargo, tienen un interés definitivo como instrumentos de autoevaluación, aunque éste sea un aspecto casi ausente en la literatura; de hecho y sobre este propósito sólo encontramos una propuesta, Ross & Bruce (2007), para un modelo autoevaluativo que en la Tesis presentamos y comentamos.

2 - Fue abordado el problema de la docencia como profesión centrada en el proceso enseñanza-aprendizaje y sus resultados, sin ignorar la multiplicidad de papeles desempeñados por los profesores en el seno de la organización escuela. En este papel específico, desempeñado en el interior de una organización específica que es una determinada escuela que condiciona ese desempeño, el profesor es un actor que lidera un proceso coproducido, cuyos productos están constituidos por los aprendizajes realizados por los alumnos; a su vez, esa coproducción es la concretización de una relación, socialmente configurada y regulada, entre un prestador de un servicio y un “cliente” o usuario que accede al mismo a través del ejercicio de un derecho universal y por una necesidad social.

Como profesión, la docencia atraviesa hoy en día un proceso de cambio de un paradigma en el que la decisión se encontraba centralizada y los profesionales eran autónomos, a un nuevo paradigma en el que la autonomía para decidir corresponde a una mayor integración y coordinación individual, así como la sujeción a procesos más

apretados de control y de rendición de cuentas; es decir, un *profesionalismo interactivo* como lo designan Fullan & Hargreaves (1981), o como un *nuevo profesionalismo* que Hargreaves (1994) caracteriza: 1) el *individualismo*, que se constituye como la espina dorsal de la cultura docente, en torno a una idea de autonomía profesional, da lugar a la colaboración y a una cultura colaborativa que valora los individuos y los grupos, creando un clima de confianza que permite el abordaje abierto de los problemas; 2) la *evaluación* del desempeño individual, articulando el desarrollo profesional con el propio desarrollo institucional, está siendo valorada en su realización entre pares por la construcción de una responsabilidad mutua que quiebra el aislamiento, la soledad y la falta de apoyo práctico y moral propios del individualismo y 3) las *lógicas jerárquicas*, de naturaleza formal, poco flexibles y sostenidas por posiciones definidas por estatutos personales, están siendo sustituidas por el trabajo de equipos, de pequeña dimensión, orientadas hacia la acción, semiautónomas, a quienes se les confía tareas específicas para realizar en tiempo limitado; la *gestión* y el *liderazgo*, liberadas de la lógica personalista y asumidas en su dimensión funcional, permiten la aparición de actores, independientemente de su estatuto o edad, en función de la naturaleza de los problemas, de las circunstancias y del talento disponible.

Sin embargo y a pesar de estos cambios, anunciados o ya en curso y que se reflejan en el desempeño profesional, gran parte de nuestra comprensión actual sobre el concepto de la profesión docente se construye a partir del propio proceso de formación teórico inicial y se va desarrollando, en una permanente dialéctica entre la teoría y la práctica, a lo largo del recorrido de vida profesional. De acuerdo con Altet (2002), podemos caracterizar la profesión docente a partir de seis criterios; 1) la base de conocimientos; 2) la práctica en situación; 3) la capacidad para demostrar sus saberes, su saber hacer y sus actos; 4) la autonomía profesional y la responsabilidad personal en el ejercicio de sus cualificaciones; 5) la adhesión a las representaciones y a las normas colectivas, constitutivas de identidad profesional y 6) la pertenencia a un grupo que desarrolla estrategias de promoción y discursos de valoración y de legitimación.

Sobre la base de conocimientos Altet (ibíd.) refiere que ellos incluyen: 1) saberes disciplinares numerosos, saberes constituidos por las ciencias de referencia; 2) saberes de la cultura del profesor, conocimiento del sistema educativo; 3) saberes didácticos resultantes de trabajos recientes de los especialistas en las didácticas de diferentes asignaturas que son, cada vez más, legitimados por la universidad y 4), saberes pedagógicos sobre la gestión interactiva en la clase, saberes resultantes de investigaciones sobre los diversos parámetros del proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en una perspectiva competencial, la profesión exige un nivel de mayor complejidad para el “saber profesional” de los profesores, ya que la docencia también

implica actitudes, valores y características personales que son determinantes para la eficacia del profesor. Actitudes, valores y características personales que integran, más allá de este dominio más cognitivo de los saberes profesionales, las cualificaciones más sociales o relacionales de la acción docente, que en el ámbito de esta Tesis designamos como vertiente relacional o “empatía” para distinguirla de esta vertiente de los saberes, más cognitivos, que denominamos “tecnología”.

Podemos incluir todos estos conocimientos en una noción de cultura profesional si, en consonancia con la definición de Spradley, consideramos la cultura como “el conocimiento acumulado que las personas utilizan para interpretar la experiencia e inducir el comportamiento” y que podemos complementar con la primera definición de *habitus* de Bourdieu, que lo define como “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que, integrando experiencias pasadas, funciona como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones permitiendo una infinidad de tareas gracias a las transferencias analógicas de los esquemas, que permiten la solución de problemas que son semejantes”, concepto que, cuando se refiere a la dimensión organizacional, se refiere como *ethos* (Smith E. , 2003) y que, como realidad social construida, influencia el *habitus* de los agentes organizacionales, pero que también se ve influenciado por ellos en las dinámicas interactivas que se generan, ya sea internamente, o en la apertura a las influencias externas.

Sobre los conocimientos de los profesores destacamos el paradigma de L. Shulman, que pone énfasis, sobre todo, en los conocimientos necesarios para la instrucción y que clasifica como: 1) el *conocimiento de contenido*, referido a la especificidad de las materias enseñadas; 2) el *conocimiento pedagógico de contenido* que, más allá del conocimiento en sí, envuelve las formas más adecuadas para la representación de ese conocimiento y 3) el *conocimiento curricular* que engloba la gama completa de los programas concebidos para la enseñanza de determinada materia en un determinado nivel, la variedad de los materiales de instrucción para esos programas. Para Shulman estas categorías pueden asumir tres formas de conocimiento: 1) como *conocimiento proposicional* que se manifiesta como *principios, máximas y normas*; 2) como *conocimiento de caso* y 3) como *conocimiento estratégico* en el cual se manifiesta la sabiduría de la práctica.

Podríamos referir este tipo de conocimientos, que hoy ya forman parte de las normas y deberes que reglamentan el ejercicio profesional en casi todos los países - como en la Tesis ejemplificamos - como un *conocimiento formal*, adquirido por formación, ya sea inicial o desarrollada a lo largo de la carrera. Pero la investigación sobre el conocimiento movilizado en la práctica docente ha demostrado que existe un conjunto de conocimientos, adquiridos *informalmente* (Erault, 2000) a partir de la propia

práctica y que se constituyen como un *conocimiento de los profesores* (Fenstermacher, 1994).

La importancia de este tipo de conocimiento práctico o informal es hoy reconocido, enfatizado e investigado, sobre todo en el campo de las teorías de la acción lo que justificó nuestra revisión de la literatura en ese campo; 1) en la aclaración de la formación y de la importancia del conocimiento **tácito** desde Polaniy, en Reber, Sternberg, Wagner y otros y 2), el papel del conocimiento en la acción en las teorías de Chris Argyris.

En resumen, concluimos este nuestro estudio con la concepción de un modelo en el que definiendo la cultura del profesor o *habitus* como el factor condicionante de su acción profesional, establecemos un conjunto de variables consideradas como constructoras y transformadoras de ese mismo *habitus*. En este modelo queremos destacar que a través de él los profesores saben de su conocimiento, e independientemente del origen adquisitivo de ese saber suyo – formal o informal – orientan y conciben su acción profesional, en la medida en que esos conocimientos apenas se pueden basar en sus raciocinios como procesos utilizados por los seres humanos para pasar de lo que saben a lo que hacen, del pensamiento a la acción, como dice Argyris.

3 – Para intentar comprender cómo puede ser afectado el ejercicio de la profesión por su evolución temporal, abordamos dos teorías sobre la carrera de los profesores: 1) el modelo de Huberman (1989), en el cual se introduce la idea de la existencia de fases dentro del continuo de los ciclos de vida, fases que suponen la diferenciación actitudinal y comportamental que los individuos experimentan en el periodo en el que, en este caso, desempeñan una determinada actividad, y que tiene un valor más heurístico que prescriptivo, como advierte el autor. Para Huberman las fases de la carrera de los profesores son las siguientes: 1) fase de entrada (1 a 3 años); 2) fase de estabilización (4-6 años); 3) experimentación o diversificación y 4) cuestionamiento (7-25 años); 5) serenidad y distancia afectiva y 6) conservadurismo (25-35 años) y 7), la fase final o de salida. Este modelo, sostenido en verificación empírica, tiene en relación a otros modelos, como el que presentamos a continuación, dos aspectos que lo hacen particularmente interesante: 1) la identificación diacrónica de los periodos temporales relativos a las fases enunciadas, aunque el autor advierte el carácter esquemático y especulativo del modelo, previniendo así su aplicación de forma determinística y generalizada; 2) la ocurrencia de diferentes posibilidades para las trayectorias profesionales y cuya divergencia, sobre todo, puede ocurrir en las fases correspondientes al periodo intermedio de la carrera.

El segundo modelo abordado fue el de Burke, Christensen, & Fessler (1984) y (1987), para quienes el ciclo de carrera de los profesores está condicionado por un conjunto de factores ambientales, tanto positiva como negativamente. Los autores consideran que estos factores se pueden categorizar en las dimensiones de un “ambiente personal” y de un “ambiente organizacional” y que son, frecuentemente, interactivos haciendo difícil distinguir las influencias específicas sobre el ciclo de la carrera. Consideran que se deben considerar en la carrera las siguientes fases: 1) de *preservicio* o formación inicial; 2) de *inducción* o socialización en el sistema; 3) de *adquisición de competencias*; 4) de *entusiasmo* y de *crecimiento*; 5) de *frustración*; 6) de *estabilidad* pero estancación; 7) de *ablandamiento* y 8) fase de *salida* de la carrera.

Desde nuestro punto de vista, la mayor contribución de la teoría de estos autores se encuentra en el inventario de las variables realizado para los factores del *ambiente personal*: 1) familia; 2) incidentes críticos positivos, como boda, nacimiento de hijos, etc. 3) crisis, como enfermedades, muerte de familiares, divorcio, etc.; 4) disposiciones individuales, como aspiraciones, relaciones interpersonales, etc. y 5) ocupación de los tiempos libres y del *ambiente organizacional*: 1) reglamentación educativa; 2) estilos de gestión; 3) confianza pública, 4) expectativas sociales; 5) organizaciones profesionales y 6) sindicatos.

Estas teorías que consideran, a partir de la evidencia empírica, la existencia de fases diferenciadas en la carrera de los profesores, que corresponden a diferencias comportamentales, deberían conducir al cuestionamiento de la adecuación de sistemas de evaluación que se pretenden como de aplicación universal.

En nuestro caso, estas teorías sirvieron para llamar la atención, en la vertiente empírica de nuestra investigación con la aplicación de las entrevistas, sobre la necesidad de que la muestra atendiese, en la composición: 1) a esta diferenciación cíclica; 2) al papel de los elementos ambientales en el condicionamiento comportamental y 3) al hecho de que las fases del medio de la carrera fuesen más fluidas y multifacéticas que las fases inicial y final.

Capítulo 4 – La autoevaluación como autorregulación

La ya referida exigüidad de estudios sobre la autoevaluación de los profesores y la falta de marcos conceptuales específicos que encuadrasen nuestra perspectiva sobre el problema, nos llevó a la búsqueda, en territorios exteriores al mapa concreto de las ciencias de la educación, de teorías que correspondieran a esa misma perspectiva. Para nosotros, la autoevaluación, como ápice de la reflexividad profesional, tiene que referenciarse mucho más allá de una respuesta a

los criterios de la evaluación externa y de los límites de las visiones más tecnológicas de la educación.

La complejidad de la actividad docente, sobre todo entendida en los actuales paradigmas del gobierno educativo, tal como expusimos en capítulos anteriores, implica una tentativa de aproximación teórica que no escape a esa complejidad. Y una actividad compleja exige un modelo complejo de acción y de reflexión, tal como lo que presentamos finalizando el capítulo.

Para mejor comprender esta complejidad abordamos, en este capítulo final de la revisión de la literatura, un conjunto de conceptos y de teorías que seleccionamos por su mayor relevancia para la aclaración pretendida; 1) los conceptos de *emoción*, *actitud*, *comportamiento* y *desempeño*; 2) tres teorías que consideramos que van a servir mejor para nuestra necesidad de fundamento: la *teoría social-cognitiva* de A. Bandura, la *teoría del comportamiento planeado* de I. Ajzen y la *teoría de la motivación* de E. Locke y G. Latham y 3) la teoría de la personalidad y el modelo de la relación interpersonal de Wubbels et al.

1 - El concepto de emoción es utilizado con variaciones de significado y extensión en los diferentes ámbitos teóricos y conceptuales. El abordaje de las neurociencias nos da, sin embargo, una definición que tiene para todos interés operacional, en la medida en que relaciona la emoción con la cognición o, lo que es más relevante, con la construcción de las estructuras cognitivas como recogemos en Damásio (2000), que presenta una articulación básica entre la *emoción*, como sistema de apoyo, y *cognición* y *estructura cognitiva* como producto del edificio de la *razón*, que nos permite un cuadro de comprensión para la forma como se van formando e incluso manifestando las creencias o estructuras cognitivas determinantes de los comportamientos humanos. Es decir, nos permite percibir y encuadrar mejor el propio concepto de actitud como constructo hipotético de la “tendencia psicológica que se expresa en una evaluación favorable o desfavorable de una entidad específica” como refiere Lima L. P. (2006).

A este propósito referimos el estudio de Bodur, Brinberg, & Coupey (2000), que aporta comprobación empírica, tanto para la independencia de los constructos, afecto y actitud, como para la influencia directa que ejerce el afecto sobre la formación de la actitud, independientemente de la estructura cognitiva, y sobre esta última..

Los aspectos emocionales de y en la actividad docente, sólo muy recientemente atrajeron la atención de algunos investigadores en el campo educacional. Es el caso de Zembylas con el desarrollo del concepto de ecología emocional, importado de la teoría de las organizaciones, en aplicación a la educación en el entorno de una ecología del conocimiento que define como “un sistema que incluye muchas fuentes y formas de conocimiento en una relación simbiótica” y a la cual añade la noción de comprensión emocional que consiste en “un proceso intersubjetivo que exige que una persona entre

en el campo de la experiencia de otra y experimente por sí misma las mismas experiencias similares vividas por la otra”. Esta formulación de la comprensión emocional coincide con la acepción tradicional, en lengua portuguesa y en la generalidad de las lenguas latinas, del concepto de *empatía*, el cual adoptamos para referir ese aspecto de la relación entre individuos y, en el ámbito de esta Tesis, para designar la vertiente relacional del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el abordaje comportamentalista, o behaviorista, de la acción humana es, a veces, indistinta la utilización de los conceptos de comportamiento (behavior o behaviour) y de desempeño (performance). Sintiendo la necesidad de utilizarlos separadamente, recurrimos a la definición de Skinner de *comportamiento operante* como respuesta a un estímulo que produce un efecto. Así, la acción, o actividad humana, en el plano en que nos interesa considerarla, está formada por un conjunto de respuestas a estímulos, es decir, de *comportamientos* que intencionalmente se orientan hacia la concretización de objetivos (que funcionan, ellos mismos, como estímulos, ya sean externos o internos). El concepto de *desempeño* (performance) se referirá a ese *continuum* de acción en que se articulan, en su conjunto, los comportamientos intencionalmente orientados para “alcanzar resultados específicos, con acciones específicas, en un dado contexto” (Cascão & Keating, 2000).

Así, las teorías que presentaremos a continuación, establecen el cuadro de comprensibilidad en el que nos queremos situar para formular el problema teórico de la evaluación de los profesores, teniendo como base la siguiente hipótesis: los objetos de la evaluación, hetero o auto referida, están constituidos por agregados comportamentales intencionalmente dirigidos a objetivos asumidos por los individuos.

2 - La Teoría Social-Cognitiva (TSC) de Bandura (1991), es una perspectiva interaccionista que considera el efecto de los factores sociales en los sistemas de autorregulación. La teoría de la autorregulación se basa en la premisa de que los sistemas autorreguladores se sitúan en el centro de los procesos causales y que no sólo intervienen en los efectos de las influencias externas, sino que suministran las bases para la acción, ya que el comportamiento humano, siendo intencional, se encuentra regulado por conjeturas que, en cuanto prospectivas de la acción futura, se constituyen como representaciones cognitivas actualizadas y, como tal, funcionan como motivadores y reguladores comportamentales.

Los procesos de cambio comportamental, cuando son auto orientados, lo son por acción de un conjunto de funciones y mecanismos que integran un sistema autorregulado que se estructura en torno a tres subfunciones (psicológicas): 1) la automonitorización del comportamiento, que es la función a través de la cual se produce el conocimiento sobre la acción, siendo un proceso desencadenador de autorreacciones actuantes en el plano

de los cambios necesarios para el curso de la acción 2) la función judicial, por la cual los individuos evalúan sus comportamientos contrastándolos con patrones personales contruados por los mismos, a través del procesamiento reflexivo a partir de múltiples fuentes de influencia que puede ser directa o por aprendizaje vicario y 3) las influencias autorreactivas, como la autosatisfacción y otros autoincentivos verificados cuando el desempeño está en consonancia con los patrones definidos por el individuo y que se transforman en motivadores para la acción y para el desencadenamiento de autorreacciones evaluativas.

Sin embargo, estas tres funciones que estructuran los sistemas autorregulados no son suficientes para explicar el funcionamiento del sistema; Bandura añade otros mecanismos necesarios a la comprensión de este funcionamiento: 1) la *autoeficacia*, que funciona como un importante conjunto de determinantes proximales de la autorregulación humana y que está constituida por las creencias de las personas en la eficacia de su influencia sobre las elecciones que realizan, sus aspiraciones, el esfuerzo movilizad para un determinado emprendimiento, su capacidad para resistir a las dificultades, cuantos de sus patrones mentales son de autoayuda o autorrestrictivos, la cantidad de estrés que experimentan con las exigencias ambientales y su vulnerabilidad a la depresión; 2) la *autorregulación por feedback* negativo, cuando el desempeño revela discrepancias de cara a los patrones internamente considerados, como los objetivos establecidos para la acción, se activan las acciones necesarias a la reducción o anulación de la incongruencia y 3), las *influencias autorreactivas en la autorregulación de la motivación*, adaptando los objetivos al curso de la acción, elevando o rebajando los patrones internos de referencia y gestionando el esfuerzo para mantener el nivel motivacional.

Desde nuestro punto de vista, si la TSC es la teoría más adecuada para comprender la complejidad del desempeño de los agentes humanos, la teoría del comportamiento planeado (TCP) de Ajzen funciona como un complemento de mayor interés para el análisis de los comportamientos simples que se agregan en ese nivel de mayor complejidad que es el desempeño. La TCP fue concebida para predecir y explicar el comportamiento humano en contextos específicos retomando la idea expresada en teorías anteriores de que la realización comportamental depende de la conjugación, en simultáneo, de la *motivación* o *intención* del individuo con su *capacidad* o *control comportamental*, para concretizarlo. En la medida en que todos los comportamientos profesionales son intencionales y planeados o conjeturados, la teoría es de gran utilidad para la comprensión de la acción, permitiendo la intervención clínica o de autoevaluación cuando está en causa la necesidad de introducción de cambios o de mejora.

En lo esencial, la teoría consiste en considerar dos factores que determinan el comportamiento: 1) la *intención*, que engloba los factores motivacionales que afectan al comportamiento y 2), el *control comportamental percibido*, referido a las creencias personales sobre la capacidad para actuar de determinado modo, y que es, a la vez, un factor condicionante de la propia *intención*. En el modelo intervienen además dos factores que interaccionan con la *intención*, determinándola, y el *control percibido*, condicionándolo: 1) la *actitud*, que se refiere al grado en el que el individuo favorece o desfavorece, valorativamente, el comportamiento en causa y 2) la *norma subjetiva*, referente a la presión social percibida, por el individuo, para la realización, o no realización, del comportamiento.

En la Tesis desarrollamos un conjunto de argumentos con los cuales justificamos nuestro desacuerdo con aquellos que equiparon la TSC y la TCP así como con aquellos que identifican el concepto de *locus de control*, de Rotter, con el *control comportamental percibido*, contextualizando nuestro análisis en el ámbito del comportamiento y de la acción docente.

El papel de la motivación en las dos teorías, TSC y TCP, justifica la profundización que quisimos hacer sobre el concepto y del cual resultó el abordaje de una teoría que tiene la ventaja de interceptar dos importantes corrientes en su abordaje - la teoría de la fijación de objetivos y la teoría de la expectativa – a la vez que se presenta como un punto de vista teórico articulado con las teorías de la autorregulación: la teoría de la motivación de Locke & Latham (1990) que pretende explicar los factores que determinan la motivación y la satisfacción en el trabajo, consideradas como dimensiones determinantes del desempeño .

La teoría propone un modelo de la secuencialidad motivacional que incluye los siguientes factores por orden de implicación: 1) necesidades; 2) núcleo motivacional; 3) centro motivacional; 4) recompensas y 5), satisfacción. Pero si consideramos: a) que las necesidades son, en principio, poco diferentes para los individuos de un determinado grupo profesional, no constituyendo, por eso, un factor de diferenciación; b) que en la actividad docente las recompensas externas, diferentemente de otros grupos profesionales, o no son, o raramente son significativas, por lo que su consideración deberá ser siempre tomada en el plano de los incentivos internos o autoincentivos como vimos a propósito de la autorreactividad en Bandura y que c) la satisfacción se puede considerar como un resultado emocional que producirá, en el sistema, una retroacción sobre la actitud, relativa al comportamiento o al desempeño conforme el nivel de abordaje; podemos concluir que desde el punto de vista de un abordaje de la teoría de la motivación en su aplicación al desempeño de los docentes, debemos enfocar nuestra atención en los factores *núcleo motivacional* y *centro motivacional*.

El *núcleo motivacional*, determinado por *motivos* y por *valores* es particularmente importante en la docencia, ya que se trata de una profesión que puede estar fuertemente determinada por una orientación vocacional; pero si en cuanto a los *motivos* es posible la obtención de consensos – se es profesor por elección deliberada – ya en cuanto a los valores por los cuales los individuos orientan su elección, ese acuerdo es más difícil, cuando no imposible. De ahí que asistamos hoy a un profundo debate sobre tal cuestión, como vimos a propósito de la alteración de los paradigmas del gobierno educativo y del enfrentamiento entre las perspectivas más humanistas o más economicistas sobre la evolución de los sistemas educativos.

En el *centro* de actividad (hub) *motivacional* emergen tres factores distintos en los que objetivos e intenciones y autoeficacia y expectativa se constituyen como núcleos motivacionales, directa e inmediatamente, influyentes sobre el desempeño; la influencia de la autoeficacia y de la expectativa sobre los objetivos e intenciones también es muy importante y así quisimos subrayarlo, ya que esa influencia se hace sentir sobre todo en la internalización de los objetivos externos como objetivos personales (o internos). En la Tesis presentamos el modelo gráfico de Locke & Latham (1990), que es esclarecedor sobre la constitución de los objetivos personales, en un proceso de doble flujo en el que éstos se forman, ya sea por adhesión directa a los objetivos externos, o por la mediación de la *autoeficacia*.

Igualmente, son relevantes algunas conclusiones sostenidas por los autores: 1) mientras más elevados son los objetivos y el sentido de autoeficacia, más persistentes se revelan los individuos de cara a las tareas y más esfuerzo están dispuestos a invertir, en límites temporales, para tener éxito y 2), los objetivos estimulan a los individuos para desarrollar estrategias con vistas a su concretización.

3 - Los marcos teóricos y conceptuales anteriormente presentados suministran elementos suficientes para la comprensibilidad del comportamiento, de sus dimensiones, de su dinámica y de los factores que lo influncian y modelan. Pero, queda por esclarecer la razón o razones por las cuales las personas se comportan de determinada manera y no de otra. Ese “quid” es el objeto de la investigación que, en el dominio de la psicología y de la psicosociología, ha llevado a formular incontables teorías y definiciones sobre el concepto de *personalidad*.

Una vez analizadas algunas definiciones de la personalidad nos interesó particularmente su concepción en el ámbito de la perspectiva social de la personalidad, que la define como “un conjunto de cogniciones y creencias que las personas poseen acerca del mundo que las rodea y que modela su yo, desempeñando la experiencia y el aprendizaje el papel de motores en la construcción y evolución de la personalidad” (Nieves, 2001a)

ya que las consecuencias, en el ámbito educacional, de esta consideración dinámica de la personalidad, son de suma relevancia, debido al papel que puede tener en la motivación para el cambio en los comportamientos.

En ese sentido, escogimos para presentar en la Tesis el ejemplo de un estudio reciente en que se busca relacionar los trazos de personalidad a partir de la taxonomía de Myers-Briggs, con las características de un conjunto de 58 profesores considerados eficaces, en una muestra constituida por profesionales premiados en Florida por su mérito.

La teoría de Myers-Briggs está asociada a un instrumento de medición, el MBTI, con el cual se pretende identificar las características personalísticas de los individuos, en consonancia con las 16 posibilidades tipológicas que es posible estructurar por la combinación de las cuatro dimensiones o escalas bipolares de la teoría: 1) Extroversión (E) -Introversión (I); 2) Sensación (S) – Intuición (N); 3) Pensamiento (T) – Sentimiento (F) y 4), Juicio (J) – Percepción (P), y el estudio de Rushton, Morgan, & Richard (2007) concluyó que esos profesores presentaban, predominantemente, características en consonancia con los tipos ENFP y ENTP lo que los define, sobre todo para el primer tipo, como profesionales sensibles a las necesidades de los otros y abiertos a la interacción con el exterior (E), más sensibles a la creación de un ambiente favorecedor del aprendizaje (NF) y abiertos y flexibles de cara al continuo cambio de las exigencias en el aula.

Las teorías de la personalidad tienen la ventaja de suministrar agregaciones tipológicas que pueden funcionar como marcos apriorísticos para la previsión comportamental o para la fundamentación de decisiones en el campo de la atribución de funciones. La definición de los tipos, así como de los rasgos personalísticos son, además, poderosos instrumentos conceptuales para la caracterización de los contextos relacionales, ya que permiten una cómoda percepción, identificación y codificación del tipo de las relaciones establecidas o definidas como favorables en determinadas situaciones y, en el caso de la identificación de tipos preferentes, permite el establecimiento de objetivos de cambio para los que están empeñados en procesos de mejora como en el caso de la docencia.

Aunque sea aún un campo de investigación muy abierto, en términos conceptuales y metodológicos, la investigación sobre los ambientes de aprendizaje ya produjo algunos resultados interesantes sobre la cuestión de la interacción profesor-alumno y sus consecuencias desde el punto de vista de la eficacia de los procesos de la instrucción, a pesar de algunas dificultades metodológicas que tienen que ver con la multiplicidad de instrumentos, con los niveles de incidencia de los estudios y con la capacidad de aplicar las mismas metodologías y criterios en contextos culturalmente diferenciados.

Los diferentes estudios realizados tienen por objeto la investigación del “comportamiento interpersonal” del profesor con base en un marco conceptual

desarrollado por Wubbels, Créton y Hoomayers, que dio origen a un modelo de tipo circumplejo que considera, como variables independientes, dos dimensiones axiales: la *Influencia* (Dominación-Sometimiento) y la *Proximidad* (Oposición-Cooperación), que estructuran ocho categorías comportamentales en un sistema coordinado por esos ejes que se consideran ortogonales.

Con base en este modelo, los autores desarrollaron el “QTI – Questionnaire on Teacher Interaction”, constituido por 77 ítems estructurados previamente que se aplican a la caracterización, por parte de los alumnos, de las características comportamentales de sus profesores.

La gran mayoría de los estudios que relacionan el ambiente de clase y la eficacia de la instrucción y que incluyeron el *comportamiento interpersonal del profesor* indican, normalmente, una fuerte y positiva asociación entre las percepciones de la *Influencia* y de la *Proximidad*, así como de sus sectores, con los resultados cognitivos de los alumnos (Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004). Sin embargo, a pesar de las significativas contribuciones de estos estudios para la comprensión de los factores que positivamente actúan sobre la eficacia docente, es difícil hacerlos operativos en el diseño de referentes comportamentales que puedan servir de orientación para las estrategias de mejora que los profesionales quieren desarrollar. Lo que deja un amplio espacio para el desarrollo y profundización de este área de investigación con la introducción de nuevos métodos y abordajes. Por otro lado, la consideración de las dos dimensiones – *Influencia* y *Proximidad* – como independientes es, para nosotros, objeto de discusión, ya que los encuadramientos teóricos anteriormente realizados y considerados, sobre todo las teorías comportamentales, nos sugieren que la capacidad del profesor para influenciar al alumno puede estar correlacionada con proximidad.

En ese sentido, por ejemplo, parecen apuntar algunos estudios como el de Rudduck et al. (1997), citado por Day (2001) y que permiten concluir que “una enseñanza altamente competente, en términos técnicos, cuenta poco si los alumnos no cooperan o si los profesores son injustos o indiferentes”. Lo que constituye un dato importante para nuestra pretensión de concebir una teoría de dos componentes, interactuantes, en el desempeño docente eficaz: una dimensión a la que llamamos *tecnología* y una dimensión, más emocional y relacional, a la que denominamos *empatía* y que pueden, de este modo, integrarse como dimensiones relevantes y estructurantes para la investigación del comportamiento y del desempeño de los profesores.

Considerando las teorías que fueron revisadas, el capítulo concluye con la presentación de un modelo complejo para la comprensión del desempeño docente desde el punto de vista de una síntesis de las teorías de Bandura, Ajzen y de Locke & Latham. Un modelo que se asume como nuclear para esta Tesis en la medida en que puede legitimar el papel

que sostenemos para la utilidad de los referentes de autoevaluación de los profesores, ya que consideramos esa autoevaluación como una herramienta central en la gestión de la calidad educativa.

En el modelo del que presentamos, para una mejor lectura, una síntesis gráfica en la Tesis, esquematizamos la complementariedad entre los modelos de Bandura y de Ajzen para la explicación y comprensión de la acción del profesor en la instrucción, es decir, en cada momento que podemos instituir como unidad de análisis de la coproducción de la enseñanza-aprendizaje o como episodio de la prestación del servicio educativo. Ese momento corresponde a la acción intencional del profesor, que designamos como desempeño, y que se refiere al conjunto de los comportamientos diferenciados que concretizan las relaciones individualizadas profesor-alumno, relaciones pedagógicas, que implican el “cambio de estado” que se opera en el aprendizaje y que puede ser evaluado y medido en función de sus resultados intermedios (outputs), de acuerdo con las diferentes modalidades de esa evaluación de cara a los objetivos pretendidos (diagnóstica, formativa, sumativa). Son resultados cuyo sumatorio (en la asignatura o en el currículo) se repercutirán en resultados de más largo plazo que identificamos como resultados finales (outcomes).

El desempeño, en sí, se presenta como directamente dependiente de la *intención* y actúa sobre el mismo, de forma permanente, la función de automonitorización, ya sea directamente, o a través de las *influencias autorreactivas* inducidas por los resultados intermedios obtenidos por los alumnos. La *intención*, con que se traduce una acción que es pretendida por el agente y que, por eso, la puede anticipar y conjeturar está condicionada por un conjunto de factores que le son generales: 1) la actitud del agente de cara al comportamiento, cuya valencia se supone positiva en la determinación del agente, y que está condicionada por toda la estructura cognitiva involucrada en aquello que caracterizamos como una cultura profesional en el Capítulo 3; 2) esa cultura integra también el conjunto de las normas, específicamente profesionales y genéricamente morales, que el agente asume como aceptables y deseables para referente básico de su acción, incorporándolas sobre la forma de *norma subjetiva* y 3), sabiendo lo que debe, cómo debe y por qué debe hacerlo en su actuar, el agente formula una decisión de acción si reconoce su capacidad para concretizarla. Esta capacidad percibida por el agente puede tener un carácter genérico con que se traduce su sentimiento de *autoeficacia*, o un carácter específico referido a comportamientos bien determinados, que corresponde a su percepción de *control comportamental*.

La autoeficacia se construye, en gran medida, durante la socialización profesional del profesor cuando es confrontado con el aparato de los conocimientos que formarán parte de su repositorio formal, de la forma como su transmisión puede ser optimizada, de las

variables del contexto en que lo hará, de sus obligaciones generales y específicas, etc. y que integran lo que antes designamos como cultura profesional y que aquí identificamos como una *estructura cognitiva*; tal como es condicionada por los objetivos que le son atribuidos y que pueden entrar en conflicto con la estructura cognitiva en uso: por ejemplo, el profesor puede sentirse genéricamente capaz de determinar y decidir su acción, cumpliendo su papel en la coproducción de enseñanza-aprendizaje, o considerar que esa su capacidad queda perjudicada y disminuida cuando la dimensión del grupo rebasa un determinado límite; o reconocer su incompetencia, por falta de conocimiento que lo capacite, para cumplir los objetivos de integración y de inclusión ante la especificidad de algunas necesidades educativas especiales.

Para que los profesores puedan desarrollar su actividad con eficacia es necesario que esa acción se traduzca en un cuadro de autosustentación, sin el cual pueden ocurrir situaciones de rotura que pueden conducir al *burnout* y al desistimiento. Podemos ejemplificarlo aplicando la secuencia motivacional de Locke a nuestro modelo complejo de autorregulación. Así, aplicamos la noción implícita en los *valores y motivos* a toda la estructura constituida por las *actitudes* y por la *norma subjetiva* y que podríamos traducir por una proposición simplificada del tipo “los profesores saben lo que tienen que hacer y les gusta hacerlo”. Sin embargo, es en la concretización de ese hacer, en la confirmación de sus sentimientos de *autoeficacia* y de *control comportamental percibido* donde se opera la confrontación entre la *intención* que lleva a la acción y las condiciones y resultados del actuar, que se traduce en los comportamientos en sí, que la *motivación* es, a la vez, probada y alimentada haciendo posible la ocurrencia de *incentivos* que conducen a la satisfacción que se instituye como el factor determinante del éxito del actuar docente y que es siempre reconducido al inicio del proceso como su expectativa, igualmente, determinante.

A nuestro entender, este modelo de síntesis de tres teorías que consideramos importantes para fundamentar nuestra pretensión de contribuir a la existencia de un referente comportamental y autoevaluativo, tiene la ventaja de dar sentido y clarificar las articulaciones existentes en un contexto tan complejo como el que se refiere a la acción de instrucción y a los comportamientos tan diferenciados que son característicos de esa acción.

SEGUNDA PARTE

Capítulo 5 - La presentación de la investigación: el problema y los objetivos

En este capítulo presentamos: 1) el planteamiento de nuestro problema de investigación, esclareciendo su contexto, sus antecedentes y su formulación; 2) los objetivos que se definieron; 3) el diseño de la investigación para responder a esos objetivos y 4) la metodología seguida en la construcción y validación del QCPPAS

1 – El contexto: en varios puntos de esta tesis esclarecemos nuestra perspectiva que considera como estructurantes las dimensiones sistémica y organizacional, presentes en todos los acontecimientos que podemos identificar como resultantes de la específica relación entre profesores y alumnos en la acción educativa. Pero, la relación profesor-alumno, en cuanto relación enseñanza-aprendizaje de cooperación contextualizada y personalizada en un proceso coproducido, es una relación de juego de expectativas cuyo grado de concretización o satisfacción nos puede servir para medir el propio grado de calidad alcanzado. El profesor, como prestador, y el alumno, como receptor o beneficiario, constituyen un par activo en la concretización del servicio educativo. Recíprocamente, cada uno establece, en relación al otro, un conjunto de expectativas cuya concretización define el grado de satisfacción con el cual podemos definir la calidad percibida alcanzada.

Ser un profesor activo constituye una base de partida para el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje e implica, en este proceso, una contrapartida de liderazgo: es al profesor, en cuanto agente capacitado técnica y científicamente, comprometido con una perspectiva deontológica en su actuación, a quien le corresponde el papel de percibir no sólo las necesidades explícitas del alumno, tales como se definen en el propio currículo, sino sobre todo las que implícitamente se revelan en las propias dificultades manifestadas que una mirada atenta y competente descubre. Dificultades que siendo diferenciales, en el grupo en la clase, subrayan el carácter de la especificidad intersubjetiva de la relación profesor-alumno y la devaluación de la relación profesor-grupo característica de los métodos de enseñanza más tradicionales.

Así, el proceso enseñanza-aprendizaje puede ser sintetizado en esa relación bipolar e intersubjetiva, entre cada profesor y cada alumno, en la que el profesor asume el papel del polo más fuerte: el polo al cual compete el liderazgo y la motivación del otro, en ese

proceso. El juego de las expectativas se hace, por eso, desigual en su legitimidad. Por ejemplo, cuando la expectativa del profesor se traduce por la existencia de alumnos interesados, ésta puede satisfacerse por dos vías: el profesor pasivo contará con el interés individualmente desarrollado por cada alumno; pero el profesor activo centrará su atención en la creación de los estímulos que despierten o amplíen ese interés.

La tesis tiene como antecedente y punto de partida empírico el trabajo que fue desarrollado, en la segunda fase del programa de doctorado para la acreditación de la suficiencia investigadora, en el cual se pretendía esclarecer la existencia de dos componentes transaccionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje que la literatura apuntaba como pudiendo estructurarse según dos dimensiones: 1) una dimensión pedagógico-didáctica, que definimos como *tecnología* y 2), una dimensión emocional-afectiva, que definimos como *empatía* o *relacional*.

La larga tradición de más de tres décadas de la investigación que ha buscado dilucidar los factores de la eficacia educativa ha concluido la suma importancia de aquellos que se sitúan al nivel del aula, es decir, en la concretización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero esa dilucidación que puede ser considerada casi exhaustiva en lo que concierne a los factores de la vertiente *tecnología*, es, a nuestro entender, muy débil en cuanto a la aclaración de los factores de la vertiente *empatía* o *relacional*, así como es omisa la relación que se puede establecer entre las dos vertientes y cuál es su peso relativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dedicamos este primer trabajo de investigación a la tentativa de aclarar esas dos cuestiones, habiendo planteado los siguientes interrogantes: 1) ¿qué significado relativo atribuyen los alumnos y alumnas de secundaria a cada una de esas vertientes? y 2), ¿qué subdimensiones emergen, con mayor significado, en la vertiente *empatía*?

Para concretarlo concebimos un método que consistió en aplicar una única pregunta abierta a una muestra de alumnos y alumnas de los tres años de la enseñanza secundaria de ambas vías de enseñanza portuguesas: la vía regular y la vía profesional que, en el caso español, corresponden al bachillerato y a la formación profesional.

La pregunta, “suponga que le daban la oportunidad de crear un profesor ideal: ¿con qué cualidades lo describiría y qué comportamientos corresponderían a esas cualidades?”, fue contestada por 241 participantes (49,9%) de un único centro educativo, teniendo la muestra de conveniencia la distribución que presentamos en la Tabla 130; los estudiantes, que voluntariamente quisieran participar, deberían escribir sus respuestas en pequeñas tiras de papel (cuantas quisieran) para que pudieran ser sintéticos y objetivos.

Tabla 130 - Distribución de la muestra del estudio inicial

		Alumnas	Alumnos
Bachillerato	10º	13	10
	11º	17	23
	12º	20	18
Formación profesional	10º	33	68
	11º	15	14
	12º		10
		98	143
Total de Encuestados		241	
		% Alumnas	40,7
		% Alumnos	59,3
Total de estudiantes del centro		483	
% de encuestados			49,9

El análisis de contenido de las respuestas permitió, en lo que concierne al primer interrogante, seleccionar 729 ítems codificados, cuya distribución por las categorías a priori, *empatía* y *tecnología*, mostraron un equilibrio sorprendente, como presentamos en la Tabla 131 y que consideramos motivador para la profundización del estudio.

Tabla 131 - Ítems codificados en *Empatía* y *Tecnología* en el estudio inicial

Dimensiones	Empatía	Tecnología	Total
Nº de Ítems	352	377	729
%	48,1	51,9	100

En la respuesta al segundo interrogante, los datos nos permitieron concluir la existencia de seis subdimensiones para la *empatía* que presentamos por orden de la respectiva representatividad, en términos de ítems codificados: 1) simpatía/cordialidad (25,9%); 2) amistad/afectividad (23,0%); 3) motivación/apoyo (19,0%); 4) humor (11,4); 5) carácter (4,5%) y 6) vocación (3,4%).

En conclusión, el estudio nos ha permitido inferir que:

La eficacia del desempeño de los profesores, ya sea considerada como objeto de evaluación externa, o desde el punto de vista que más nos interesa, considerada como resultado de un proceso autoevaluado y autorregulado, no puede dejar de tener como referente la dimensión de la *empatía*, ya que ella condiciona la posibilidad de éxito de la propia vertiente tecnológica de la acción de instrucción pedagógica/didáctica;

La dimensión *empatía* integra un conjunto de comportamientos accesibles a la auto y a

la hetero observación;

La dimensión *empatía* es multidimensional y compleja;

La dimensión *empatía* es valorada, temporalmente, por los alumnos y alumnas, más allá de la conclusión de la acción propiamente instruccional;

2 - A partir de estos resultados planteamos el problema de investigación a desarrollar en esta Tesis, que tiene como principal objetivo contribuir al esclarecimiento de la vertiente relacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuál es su peso y el significado para los alumnos y para los profesores, como fundamento de un referente autoevaluativo de los profesores de secundaria, en cuanto herramienta de gestión de la calidad educativa.

En este sentido y considerando el material recogido y las conclusiones alcanzadas, nuestro problema de investigación se planteó en torno a las siguientes cuestiones:

¿Cuáles son los comportamientos de los profesores, identificados como preferidos por los alumnos y alumnas de secundaria, que pueden integrar un referente autoevaluativo?

¿Corresponderán esos comportamientos a un modelo multidimensional que integre las 6 subdimensiones previamente consideradas: simpatía, amistad, humor, motivación, carácter y vocación?

¿Serán los comportamientos preferidos por los alumnos y alumnas, aceptables por los profesores y profesoras como objetos de su autoevaluación?

Esta formulación del problema equivale al planteamiento de una hipótesis general que se puede enunciar como:

“En la enseñanza secundaria, el proceso de enseñanza-aprendizaje integra una vertiente relacional, que designamos como *empatía*, que es multidimensional y que está formada por un conjunto de comportamientos de los profesores, que son preferidos por los alumnos y alumnas, y aceptados por ellos, profesores, como referente de autoevaluación”

Una vez definido el problema de investigación y planteada una hipótesis general, consideramos un conjunto de objetivos primarios y secundarios que, articulados por la economía del proceso de investigación con el perfil de esta tesis, se pueden concretar y enunciar por:

La definición de un conjunto de comportamientos, a considerar como ítems de un cuestionario, que nos permita:

- La validación de una escala para la *empatía*;

-
- La selección de un conjunto de ítems comportamentales que, revelándose genéricamente preferidos por los alumnos y alumnas de secundaria, puedan integrar un referente genérico para la vertiente *empatía*;
 - La validación de un modelo estructural para la *empatía* que considere las 6 subdimensiones consideradas y que demuestre la validez teórica de la escala;

La construcción de un referente autoevaluativo, en la vertiente *empatía*, que sea genéricamente aceptable por los profesores y profesoras de secundaria.

Para alcanzar estos objetivos concebimos un proceso de investigación recurriendo a métodos y técnicas capaces de garantizar resultados fiables, y a partir de los cuales se pudiera conferir la credibilidad deseada para el referente autoevaluativo en la vertiente *empatía* y, por ende, su aplicabilidad y utilidad.

3 - Para cumplir los objetivos enunciados elaboramos un programa de trabajo para la aplicación de una metodología mixta, recurriendo al método y a técnicas cuantitativas para el primer objetivo y al método y a técnicas cualitativas para el segundo.

En el primer caso se encuentran las técnicas estadísticas que nos permiten interpretar la realidad analizada y contrastar las hipótesis que nos confirmen si los comportamientos descritos son preferidos, o no, por la población en estudio, así como probar y validar nuestro modelo teórico.

En el segundo caso, recurriendo a las entrevistas y al grupo de discusión, podremos verificar, con mayor profundidad, si los comportamientos que son preferidos por los alumnos y alumnas, merecen la aceptación de los profesores y profesoras, independientemente de la fase de la carrera profesional en que se sitúan, de la importancia de esos comportamientos y si esa aceptación se extiende a su inclusión en un referente autoevaluativo.

Esta metodología mixta nos pareció más adecuada para la obtención de resultados fiables y generalizables ya que, en el horizonte de nuestro trabajo, existe la intención de crear un instrumento aplicable. Sin embargo, optamos por no hacer en este capítulo cualquier referencia a los detalles y fundamentos metodológicos e instrumentales, ya que consideramos más conveniente hacerlo en las secciones introductorias de los respectivos capítulos.

La planificación del estudio, de la que se presenta en la Tesis un diagrama sintético, tuvo que ser cuidadosamente diseñada, teniendo en cuenta la disponibilidad personal del investigador y la disponibilidad de las instituciones y de los individuos implicados. Se consideraron y se cumplieron seis fases:

1- en la primera fase enumeramos, a partir de los datos recogidos en el estudio inicial,

un conjunto de 45 comportamientos a integrar como ítems del cuestionario que queríamos validar y que designamos como “Questionário - Comportamentos dos Professores Preferidos pelos Alunos e Alunas do Secundário” (QCPPAS). En esta fase incluimos todas las fases técnicas de la validación: 1) análisis de la claridad y concisión de los ítems por parte de expertos, para validar la redacción de los ítems para que fuesen claramente entendidos por la población del estudio; 2) análisis de la concordancia entre jueces expertos para validar la adecuación de los ítems a las definiciones de las subdimensiones; 3) la realización de un test previo, con una muestra de conveniencia, para confirmar la adecuación empírica del cuestionario antes de su aplicación y 4) obtención de la autorización oficial para la aplicación del cuestionario.

2 - En la segunda fase: a) se realizó la aplicación del cuestionario, que integró la concesión de la autorización de los directores de los centros en los que el cuestionario sería aplicado, la organización del proceso de distribución y recogida de los cuestionarios y la carga de los datos; b) se organizaron los procesos de las entrevistas y del grupo de discusión con la realización de los contactos necesarios para la constitución de los respectivos grupos.

3 - La tercera fase consistió en el tratamiento inicial de los datos del QCPPAS y de la realización de las entrevistas.

4 - En la cuarta fase se desarrollaron: 1) el tratamiento de los datos recogidos en las entrevistas y en el grupo de discusión; 2) los testes estadísticos relativos a las hipótesis operacionales generadas; 3) la verificación de la validez factorial del modelo estructural para la *empatía*; 3) el análisis de contenido relativo a las entrevistas.

5 - En la quinta fase del estudio: 1) realizamos el grupo de discusión ya que queríamos que esta actividad pudiera suceder al tratamiento de los datos recogidos en las entrevistas; con esta precaución se pretendía salvaguardar la hipótesis de esclarecer algunas dudas que pudieran haber sido suscitadas con las entrevistas; 2) procedimos al tratamiento de los datos recogidos.

6 - La fase final del estudio consistió en la elaboración de las conclusiones y en la definición del referente autoevaluativo en el dominio de la *empatía*.

En el diseño de investigación fueron consideradas un conjunto de variables independientes en consonancia con los objetivos definidos y las poblaciones a representar - alumnos y alumnas en 1) el caso del cuestionario y profesores y profesoras en los casos 2) de la entrevista y 3) del grupo de discusión - y con las cuales se pretende una caracterización tan genérica que permita generalizaciones sostenibles.

1 - El QCPPAS fue un cuestionario creado por nosotros, ya que la literatura se ha

mostrado escasa sobre la importancia de la vertiente relacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, en la ausencia de referencias teóricas o empíricas previas, decidimos que la caracterización de la muestra debería ser realizada por un número suficiente de variables independientes para que nuestras conclusiones, sobre las preferencias de los alumnos y alumnas, fueran suficientemente “fuertes” en apoyo de la construcción del referente pretendido. Así, fueron consideradas las siguientes dimensiones y variables:

1) como variables en el marco geográfico y demográfico:

- a) *Centro de origen*: fueron escogidos 6 centros localizados en municipios con diferentes características, de modo que pudieran estar representadas poblaciones de medios más rurales o más urbanos;
- b) *Índice de calidad de vida*: que es un indicador propuesto por Manso & Simões (2007) que jerarquiza los municipios portugueses en términos de bienestar y de calidad de vida;
- c) *Edad*: Se integra el abanico de edades que son frecuentes en alumnos de secundaria con la creación de 6 niveles que van desde el inferior a 15 años, al superior a 18;
- d) *Vía de enseñanza*: que en España corresponde a bachillerato y formación profesional;
- e) *Curso*: en las dos vías de enseñanza el currículo se desarrolla en 3 años (10º, 11º y 12º).

2) Como variables en el marco de la situación social y económica:

- a) *Tipo de familia*: habiéndose considerado 7 subtipos de acuerdo con la tipología considerada en los estudios nacionales;
- b) *Escolaridad del padre y de la madre*: 1) básica; 2) secundaria o 3) superior;
- c) *Tiempo fuera de casa*: o tiempo transcurrido entra la salida de casa y el regreso;
- d) Tiempo de estudio diario

3) Como variables de caracterización del perfil social y afectivo del alumnado:

- a) Gusto por los estudios;
- b) Autoimagen como alumno o alumna;
- c) Importancia atribuida al papel de los profesores, en general, para el futuro del encuestado(a)
- d) Importancia atribuida a la relación con el profesor de una asignatura con el éxito en esa asignatura;
- e) Con quién comparten los encuestados la información sobre su vida escolar.

Las dos variables siguientes, que concluyen el conjunto de las variables independientes a considerar, pretenden medir el aspecto de la *capacidad relacional* que describimos

como la capacidad de apertura y de valoración de la relación con los otros:

- a) Importancia de tener amigos;
- b) Tipo preferido de relación con los amigos.

Las variables dependientes del estudio están formadas por los 45 ítems del QCPPAS, que traducen los comportamientos inventariados a partir del estudio inicial, para cuya evaluación de peso se utilizará una escala de 5 puntos: 1 – nada importante; 2 – poco importante; 3 – indiferente; 4 – importante y 5- muy importante.

Estas variables, de acuerdo con el modelo teórico que se pretende validar, están agrupadas en 6 subdimensiones que, a su vez, integran dos subdimensiones intermedias: *simpatía*, *amistad* y *humor* – que definen una subdimensión intermedia que designamos como **proximidad** y *motivación*, *carácter* y *vocación* – que definen la subdimensión **influencia**.

2 - En las entrevistas, más allá de la variable *género*, se consideró la variable “experiencia profesional”, caracterizada por la *fase de la carrera* que, considerando las dificultades del proceso de investigación, dividimos en cuatro categorías:

- 1) Una fase correspondiente al periodo de entrada, con experiencia profesional hasta 10 años;
- 2) Una fase de desarrollo y crecimiento hasta a los 20 años;
- 3) Una fase de madurez entre los 20 y los 30 años, y
- 4) Una fase sénior con una carrera igual o superior a los 30 años.

3 - Para la aplicación del instrumento “grupo de discusión”, cuya realización sucedió a la realización de las entrevistas, definimos como cuestiones a esclarecer, más allá de las que pudieran haber quedado menos explícitas como resultado de las entrevistas, las implicadas en la evolución, a lo largo de la vida profesional, de la percepción de los aspectos de la empatía y de su importancia. Nos interesaba, por eso, la opinión de profesores y profesoras con una experiencia relevante, definiéndose, por ello, que deberían ser profesores y profesoras con más de 20 años de carrera.

En este caso consideramos que la diferenciación se debería concretizar por las áreas de especialización debiendo reflejar:

- 1) Las asignaturas de naturaleza más teórica: enseñanza de los idiomas, de las ciencias sociales, de las matemáticas;
- 2) Y asignaturas de naturaleza más práctica o experimental: de las ciencias naturales

que, por ejemplo, involucraran prácticas de laboratorio, de las tecnologías y de la educación física.

Para finalizar este resumen del capítulo vamos a referir, en síntesis, el procedimiento seguido para la construcción y validación de nuestro cuestionario (QCPPAS), que ha constituido una de las fases cruciales del proyecto y de los objetivos definidos para la investigación.

El cuestionario fue concebido con dos partes: 1) la primera para la recogida de los elementos relativos al perfil social, académico y afectivo de los encuestados, definidos como las variables independientes del estudio anteriormente descritas, considerados relevantes para la investigación y para las hipótesis operacionales a probar y 2) la segunda, que integra los 45 ítems que describen los comportamientos de los profesores cuya importancia, reconocida por los alumnos, queríamos medir con una escala, tipo Likert, de 5 puntos.

Para la construcción de la escala y por su claridad y fundamentación, decidimos adoptar para nuestra metodología la seguida por Fernandes (2007), y así inventariamos la bibliografía sugerida y la metodología, en general, aplicada por la autora, teniendo en cuenta, sobre todo, los detalles relativos a su planificación (Hill & Hill, 2008), elaboración (DeVellis, 1991) y a la redacción de los ítems ((Ghiglione & Matalon, 1997), (Aiken, 1997), (Fife-Schaw, 2000), (Hill & Hill, 2008) y (Kaplan & Saccuzzo, 2001)).

Una vez redactados los ítems y escogida la escala de respuesta, sometimos una primera versión del cuestionario al análisis de expertos, recurriendo a los modos del 1) “análisis de la claridad y de la concisión” y 2) del “análisis inter jueces”:

1 - Como expertos para el análisis de la claridad y de la concisión recurrimos a dos profesoras de portugués a quienes se les solicitó un análisis de los ítems de acuerdo con los criterios pretendidos;

2 - Para el análisis inter jueces, recurrimos a tres profesores de secundaria, a quienes se les suministró una descripción de las subdimensiones consideradas para la dimensión “Empatía”, para que pudieran hacer corresponder los ítems; para determinar el grado de concordancia inter jueces utilizamos la k de Fleiss que calculamos, en la imposibilidad de encontrar un software de base, a través de la creación de una hoja de cálculo Excel 2007, por aplicación del algoritmo desarrollado por (Fleiss, 1971).

Por sugerencia del orientador de la tesis, el profesor Sebastián González Losada, recurrimos a dos doctores portugueses, para que pudieran validar la metodología seguida y sus resultados; las opiniones de los doctores José Alves y António Moreira

fueron favorables y así decidimos pasar a la concepción gráfica del cuestionario y ejecutar la fase de prueba piloto.

La prueba piloto fue realizada con una muestra de conveniencia, estratificada de acuerdo con el universo de estudio, y que contó con la participación voluntaria de 60 alumnos y alumnas de los tres cursos del bachillerato y de formación profesional, habiéndose obtenido los siguientes resultados presentados en la Tabla 132, que nos permiten considerar la escala como excelente.

Tabla 132 –Resultados de la prueba piloto de la escala “Empatía”

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,932	,937	45

Ya que las pruebas mostraron un valor de α “if item deleted” con variación entre 0,929 y 0,934, decidimos mantener todos los ítems en la escala final a aplicar.

TERCERA PARTE

Capítulo 6 - Análisis de los datos del QCPPAS

El cuestionario (QCPPAS) fue aplicado a una población de estudiantes del Oeste en 6 escuelas secundarias, habiendo sido distribuidos 462 cuestionarios de los cuales se recogieron 401, lo que significa una elevada tasa de devolución (86,8 %). También se debe subrayar que los datos registraron una ocurrencia mínima de *missings* lo que revela, en parte, que la participación fue consciente y efectiva. También registramos, con agrado, la información de algunos profesores que refirieron que algunos estudiantes habían comentado el cuestionario como “interesante”.

En este resumen del capítulo referiremos en síntesis: 1) la caracterización de la muestra; 2) el análisis de los resultados y de las pruebas de hipótesis y 3) las conclusiones extraídas de los datos. Los resultados serán presentados sintéticamente, pudiendo ser consultadas las tablas en el

texto de la Tesis y los outputs del SPSS (IBM SPSS Statistics para Windows, versión 20.0) en el Anexo III.

1- La caracterización de la muestra se realizó a través del *cruce de variables* que consideramos más relevantes, con *tablas de contingencia* y con prueba de chi-cuadrado de homogeneidad de las muestras siempre que fue considerado justificable. En las pruebas se ha considerado un *nivel de significación* $\alpha=0,05$.

a) Variables en el marco geográfico y demográfico:

- Considerando el $IQV < 100$, contextos más rurales, y el $IQV > 100$, contextos más urbanos, los resultados del cruce $IQV * Escuela$ ($n_{IQV < 100} = 211$; 52,6%; $n_{IQV > 100} = 190$; 47,4%) permiten concluir que la distribución de la muestra es equilibrada en cuanto representativa de los dos contextos;

- También la distribución de los géneros, por los dos contextos del IQV, se muestra equilibrada para los resultados dentro de cada contexto, y para la distribución en la muestra en general en que las distribuciones se verifican, para todas las situaciones rondando el 50%;

- La distribución poblacional referente a la variable “vía de enseñanza”, presenta diferencias que se pueden señalar: 1) para el total de la muestra, la población de bachillerato con 232 alumnos (57,8%) representa la mayor población. Este hecho se debe, en gran medida, a la circunstancia de que la actual estructura de enseñanza profesional, como opción, es relativamente reciente aunque registre una tendencia de crecimiento. Sin embargo, las diferencias señaladas no son estadísticamente significativas ($\chi^2(1) = 1,967$; $p = ,161$);

- En el cruce $IQV * Tipo$ de familia se verifica, para ambos contextos, la prevalencia del agregado más tradicional, del tipo 2, que corresponde a la familia nuclear con más de un hijo ($n_{IQV > 100} = 101$; 53,2% y $n_{IQV < 100} = 111$; 52,6%). El tipo 1, familia nuclear con un solo hijo, es el segundo tipo más representativo ($IQV < 100$ con 21,8% y $IQV > 100$ con 13,7%). Considerando que estos dos tipos, más tradicionales, totalizan el 70,9% de la muestra, podemos considerar que no existen diferencias substanciales entre las dos poblaciones ($\chi^2(6) = 11,095$; $p = ,085$).

- El cruce de las variables “Género” y “Edad” con “Vía de enseñanza” y “Edad” con “Género” nos permite concluir que: 1) las 120 niñas (51,7%) representan una ligera diferencia de cara al número de niños en la vía regular, mientras que el número de niños ($n = 91$; 53,8%) es superior al número de niñas en la vía profesional, lo que, de cierto modo, retrata la percepción que se tiene de la realidad; esta diferencia no se muestra, sin embargo, estadísticamente significativa ($\chi^2(1) = 1,214$; $p = ,271$); 2) la idea de que la vía

profesional ha constituido una opción para los alumnos que manifiestan alguna forma de dificultad en su aprendizaje, puede ser inferida de los datos, siendo claro que estos alumnos tienen, en regla, más edad y esta diferencia se muestra significativa (de $\chi^2(4) = 101,962$; $p = ,000$); 3) cuando se analizan las proporciones dentro de cada edad existe una diferencia significativa ($\chi^2(4) = 11,005$; $p = ,027$) que muestra que los niños inician y terminan más tarde los estudios que las niñas.

b) Variables en el marco de la situación social y económica:

- Relativamente a la escolaridad de los padres y de las madres, los datos indican diferencias para los contextos de IQV, siendo más elevadas para el $IQV > 100$; estas diferencias no siendo significativas para las madres ($\chi^2(2) = 5,234$; $p = ,073$), se muestran significativas para el caso de los padres ($\chi^2(2) = 8,568$; $p = ,014$); destáquese, sin embargo, que la escolaridad básica todavía constituye, independientemente del IQV, el nivel de formación más representado (50,8% y 59,3% - escolaridad de la madre; 59,2% y 73,4% - escolaridad del padre), destacando el $IQV < 100$ en el que las mayores proporciones se registran, sobre todo, para la escolaridad del padre;

- Estas diferencias también se verifican en el cruce con la variable “vía de enseñanza”, siendo en el bachillerato donde los padres tienen calificaciones más elevadas. Esta diferencia es más acentuada en el caso de la escolaridad de la madre, sobre todo en el nivel de formación superior (15,1%). Estas diferencias son significativas para el caso de las madres ($\chi^2(2) = 18,488$; $p = ,000$) y para el caso de los padres ($\chi^2(2) = 8,282$; $p = ,016$);

- El cruce de las variables tiempo fuera de casa y vía de enseñanza, nos muestra que en ambas opciones el mayor número de alumnos (bachillerato $N = 124$, 56,1%; profesional $N = 75$, 46,6%) permanece fuera de casa un tiempo “medio” (entre las 8 y las 10 horas), siendo el periodo “largo” (entre las 10 y las 12 horas) el segundo periodo más significativo (bachillerato $N = 64$, 29,0%; profesional $N = 58$, 36,0%);

- La tabulación cruzada de las variables “tiempo de estudio” y “vía de enseñanza” nos muestra que la gran mayoría de los alumnos, en ambos casos, dedica al estudio diario 1 hora o menos (bachillerato, 76,2%; profesional, 89,9%) siendo en la formación profesional donde se verifica la peor situación, con la mayoría de los alumnos (53,9%) declarando que estudia menos de 1 hora diariamente; estos resultados pueden ayudar a explicar los elevados números registrados para el fracaso escolar en nuestro país.

c) Variables de caracterización del perfil social y afectivo del alumnado:

- Los resultados obtenidos a través del cruce de la variable “gusto por los estudios” con la “vía de enseñanza” muestran que la mayoría de alumnos (65,1% para el bachillerato y 70,4% para el profesional) manifiesta gusto por el estudio como algo dependiente del interés que tienen en las materias. En las dos vías la proporción de alumnos que declara

no sentir gusto por los estudios es superior a los que declaran sentir gusto (en el total, un 18,7% ante un 14%) y esta distribución puede considerarse homogénea para las dos muestras ($\chi^2(2) = 1,983$; $p = ,371$);

- El cruce de esta variable con “tiempo de estudio” ha revelado que el 36,1% de los alumnos que declararon estudiar más de 1 hora también declararon que les gustaba estudiar, mientras que la mayoría (61,1%) declaró una dependencia del interés por las materias. De este cruce resulta la conclusión de que los alumnos a los que les gusta estudiar, estudian en media más de 1 hora por día;

- Ante la cuestión “¿cómo se considera como alumno?” los datos cruzados muestran que en ambas vías la mayoría de los alumnos se ve como “razonables” (73,3% en el bachillerato ante el 83,3% en el profesional) y que es mayor la proporción de los alumnos que se consideran “buenos” que la de los que se consideran “débiles”;

- Para la variable que se refiere a la “importancia dada por los alumnos al papel de los profesores, en general, para sus futuros individuales”, podemos concluir que: 1) en el cruce con “vía de enseñanza” los resultados muestran que es casi residual (2,7%) la proporción de los alumnos que considera poco importante el papel de los profesores; el mayor número de alumnos ($N = 222$; 55,4%) considera ese papel “importante”, tanto para niños (56,2%) como para niñas (54,5%), siendo también muy aproximadas para estos subgrupos las proporciones relativas a la consideración del papel como “muy importante” (40,4% en los niños; 43,4% en las niñas). Estas distribuciones presentan pesos semejantes cuando hacemos el cruce con otras variables, no restando ninguna duda sobre la importancia reconocida por los alumnos al papel de los profesores para su futuro;

- La variable referida a la importancia reconocida en la relación con el profesor de cada asignatura para el éxito del alumno, en esa asignatura, es una variable de peso capital en nuestro estudio. En parte, nuestra tesis - que se funda en la percepción de que la vertiente relacional es determinante para el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje - sólo tiene sentido en la medida en que la importancia de esta relación sea reconocida por los alumnos. En el cruce con “género” pudimos constatar que los resultados relativos a la clasificación “poco importante” son bajos para el total (4,8%), siendo casi residual para los niños (2,5%) y mayor (7,1%) para las niñas; la mayoría de los alumnos (60,4%) considera la relación “importante” y un 34,8% la considera “muy importante”, siendo los niños quienes presentan la mayor proporción (38,1% ante el 31,5% de las niñas). El cruce con “vía de enseñanza” ha presentado resultados semejantes, con una distribución casi simétrica ($\chi^2(2) = ,227$; $p = ,893$), que nos hace concluir que la gran mayoría de los alumnos (95,2%) considera que la relación con el profesor de cada asignatura es “importante” para su éxito en esa asignatura, lo que refuerza nuestra

hipótesis y aporta significado a los objetivos de este estudio y de esta Tesis.

- Para percibir “con quién comparten los encuestados la información sobre su vida escolar” hicimos el cruce con “género” y “vía de enseñanza”, pudiendo concluirse que: 1) es elevado el grado con el que los niños (75,4%) y las niñas (86,4%), una diferencia a pesar de todo significativa ($\chi^2(1) = 7,809$; $p = ,005$), comparten esa información con la “familia”; sin embargo, para la “vía” esa proporción es, significativamente ($\chi^2(1) = 20,301$; $p = ,000$), superior para los alumnos de “bachillerato” (88,4%) cuando se compara con los de “profesional”; 2) la información es más compartida a nivel “generacional” (86,0%), que con la “familia” (80,8%) y las niñas (88,9%) comparten más con sus amigos y compañeros que los niños (83,3%), así como los alumnos de bachillerato (90,5%) se diferencian significativamente ($\chi^2(1) = 9,205$; $p = ,002$) de los de formación profesional (79,9%); 3) los resultados muestran que los profesores no son interlocutores privilegiados para niños (26,6%) y niñas (26,8%), aunque los alumnos del bachillerato (32,3%) lo hagan más que los de la formación profesional (18,9%); 4) son bajas las proporciones de niños (5,4%) y de niñas (3,0%) que declaran no compartir con nadie la información sobre su vida escolar, siendo esta proporción más elevada para los alumnos de la formación profesional (9,5%) cuando se compara con los alumnos de bachillerato (0,4%) que es casi residual.

Las dos variables próximas constituyen el “core” más evidente del perfil social y afectivo de los alumnos y alumnas. Traducen en qué medida necesitan los individuos relacionarse con los otros y el grado de distancia, física podemos decir, en que esa relación se hace más significativa y preferida y, así, se hace objeto de reconocimiento con importancia.

Los resultados muestran porcentajes agregados muy elevados e iguales para “género” y “curso” en la consideración de que “tener amigos es muy importante” (82,5%) y que la forma preferida de relacionarse es la convivencia con contacto personal (89,5%). Son resultados que evidencian, para esta muestra de la población de secundaria, que la afectividad ocupa un lugar importante en la vida de los alumnos.

Finalizada la descripción y el análisis de las variables independientes que escogimos para caracterizar nuestra muestra, creemos que podemos concluir que estamos ante una población de estudio con alguna homogeneidad, ya que no se detectaron, en los diferentes cruces de las variables que operamos, diferencias que nos permitan considerar subgrupos especificados dentro de los grupos primariamente definidos.

Esta conclusión nos permite considerar que los resultados que lleguemos a encontrar en el análisis de los ítems del QCPPAS, como base de la construcción de un referencial comportamental, pueden considerarse, genéricamente y dentro de las limitaciones de

este estudio, como aplicables a una población definida como la de los alumnos y alumnas de secundaria.

2 - El análisis de los resultados para los ítems del QCPPAS nos ha conducido a los siguientes resultados y conclusiones:

- La estadística de la confiabilidad de la escala “Empatía” del QCPPAS, medida de consistencia interna por el α de Cronbach, confirma que la escala es excelente, mostrándose como una buena medida para la variable latente “Empatía”, como podemos ver en la Tabla 133, y las estadísticas ítem-total permiten concluir que la retirada de cualquier ítem (α if ítem deleted) no contribuiría en nada a mejorar la consistencia interna de la escala.

En resumen, podemos concluir que el QCPPAS consiste en un instrumento fiable, con comprobada consistencia interna, para medir la variable latente “Empatía”.

En la verificación de la confiabilidad de las subescalas que corresponden a las subdimensiones a priori consideradas para la “Empatía”, los resultados obtenidos: simpatía (.830), amistad (.833), humor (.818), motivación (.886), carácter (.829) y vocación (.746) permiten concluir que, exceptuando la subescala vocación, que tiene una confiabilidad considerable como razonable, todas las otras presentan una confiabilidad que puede ser considerada buena.

Tabla 133 - Estadística de la confiabilidad de la escala Empatía del QCPPAS

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,958	,960	45

En este apartado presentaremos el resumen de las estadísticas de los ítems del QCPPAS, cuyos resultados destacados se presentan en el cuerpo de la Tesis y pueden ser consultados en detalle en el Anexo II (en tablas síntesis y outputs de SPSS). Las estadísticas descriptivas presentadas para todos los ítems son: la *media*, la *mediana* y la *moda* como medidas de tendencia central; el *desvío estándar* o *típico* y la *varianza* como medidas de dispersión y, además, los coeficientes de *asimetría* y de *kurtosis*. Seguiremos aquí la estrategia de presentación adoptada en la Tesis, agrupando los ítems en su subdimensión. Los análisis se referirán a los valores de *mediana* y *moda*, ya que son consideradas como las medidas adecuadas a la descripción de variables

ordinales, por la literatura más conservadora, aunque en algunos casos podamos recurrir a la media como medida más clarificadora.

- Los 8 ítems de la subdimensión “simpatía” presentan una evaluación fuertemente positiva con la mediana y la moda en 4 para la mayoría de los ítems, con la salvedad del ítem Q28 que presenta la mediana en 4 y la moda en 5 y el ítem Q29 con ambas medidas en 5.

Del análisis de los datos podemos concluir que el porcentaje medio de encuestados que evalúa los ítems de la subdimensión como “importante” o “muy importante” es del 82,7%, siendo el porcentaje más bajo verificado para el ítem Q15 (74,3%) y el más elevado para el ítem Q28 (91,8%)

- Para la subdimensión “amistad” los resultados muestran que los comportamientos descritos por los 8 ítems son muy valorados, ya que en todos se verifican medianas y modas de 4.

Del análisis podemos concluir que el porcentaje agregado de encuestados que evalúa los ítems de la subdimensión como “importante” o “muy importante” es del 80,6%, siendo el porcentaje más bajo verificado para el ítem Q11 (56,9%).

- La dimensión “humor” está representada por sólo 6 ítems que son muy valorados por los encuestados, ya que la mediana se presenta en 4 para casi todos, resaltando la excepción del ítem Q16 que presenta la mediana y la moda en 5.

De los datos podemos concluir que el porcentaje medio de encuestados que evalúa los ítems de la subdimensión como “importante” o “muy importante” es del 86,6%, siendo el porcentaje más bajo verificado para el ítem Q44 (73,6%) y el más elevado para el ítem Q16 (95,0%).

- La dimensión “motivación” integra 8 ítems que son muy valorados por los encuestados, ya que la mediana se presenta en 4 para 5 ítems y en 5 para 3 ítems, resaltando la excepción del ítem Q43 que presentando la mediana en 4 tiene la moda en 5.

Del análisis podemos concluir que el porcentaje medio de encuestados que evalúa los ítems de la subdimensión como “importante” o “muy importante” es del 93,8% - el porcentaje agregado más elevado para el conjunto de las subdimensiones - siendo el porcentaje más bajo verificado para el ítem Q26 (90,0%) y el más elevado para el ítem Q23 (96,5%). Estos resultados subrayan fuertemente el impacto que los comportamientos de los profesores, que son percibidos como motivadores, tienen para los alumnos de secundaria.

- La dimensión “carácter” se destaca de las otras subdimensiones ya que los 8 ítems que integra presentan el mayor número de ítems (4) con la mediana en 5, el mismo número

que los ítems que la tienen en 4. Las modas en 5 corresponden a los ítems que presentan igual valor para la mediana.

De los datos podemos concluir que el porcentaje medio de encuestados que evalúa los ítems de la subdimensión como “importante” o “muy importante” es del 92,9% - el segundo porcentaje agregado más elevado para el conjunto de las subdimensiones - siendo el porcentaje más bajo verificado para el ítem Q37 (87,3%) y el más elevado para el ítem Q6 (97,3%) que es también el valor más alto registrado en el conjunto de los ítems.

- La “vocación”, última subdimensión de la escala, se revela igualmente como una escala en que los ítems son muy valorados por los encuestados ya que los ítems tienen su mediana en 4 ó en 5. Regístrese un caso singular en el conjunto de la escala para el ítem Q31, ya que es el único que presenta la moda en 3.

De los datos podemos concluir que el porcentaje medio de encuestados que evalúa los ítems de la subdimensión como “importante” o “muy importante” es del 82,9%, siendo el porcentaje más bajo verificado para el ítem Q31 (51,6%) y el más elevado para el ítem Q3 (94,3%). Para los resultados del ítem Q31, con la moda en 3, contribuyó el hecho de haber 156 (38,9%) encuestados que consideraron como indiferente el comportamiento expresado como “nunca se queja de las condiciones de trabajo”.

Los datos, en la generalidad, muestran que los ítems tienen valores de *simetría* negativos y elevados, lo que traduce una *asimetría* a la derecha. Ya la *kurtosis* nos muestra que las variables son *leptocúrticas*. Estas medidas apuntan a variables con una distribución que se aleja de la normal, una desviación ubicada en los valores más bajos de la escala, lo que, siendo visible en el histograma y en los respectivos *Q-Q plots*, se confirma a través de las pruebas de Kolmogorov-Smirnov (KS) y de Shapiro-Wilk (SW) que presentan niveles de *significación* con $p=,000$, lo que confirma el alejamiento del supuesto de normalidad para cualquier valor de α del analista.

Las estadísticas con que describimos todos los ítems del QCPPAS revelan que la escala está integrada por un conjunto de ítems que traducen comportamientos, de los profesores de secundaria, que son muy valorados por los alumnos y alumnas representados en la muestra. Los datos sintéticos que presentamos en la Tabla 41, del capítulo, permiten una verificación, en general, de esa evaluación en función de las clasificaciones agrupadas para “importante” y “muy importante”; así, podemos concluir que los ítems “más débiles” de la escala son Q31 (51,6%), Q11 (56,9%) y Q42 (70,3%) aunque, en este último caso, ya estemos en presencia de una evaluación que consideramos elevada.

El planteamiento de un conjunto de hipótesis operacionales nos ha permitido confirmar si la forma como los ítems fueron valorados por los encuestados corresponden a valores que se refieren a una característica de la población, que definimos como los alumnos y alumnas de

secundaria, o si dentro de esta población y en función de nuestra muestra se encuentran diferentes formas de evaluar los mismos ítems, de acuerdo con los diferentes grupos con que la caracterizamos.

Así, en el conjunto de las variables independientes del estudio elegimos aquellas que se mostraron como más importantes o diferenciadoras: 1) IQV; 2) género; 3) vía de enseñanza; 4) curso; 5) edad; 6) escolaridad de la madre; 7) escolaridad del padre; 8) gusto por el estudio; 9) autoimagen como alumno y 10) importancia reconocida en la relación con el profesor de cada asignatura para el éxito del alumno, en esa asignatura.

La elección de las técnicas estadísticas a utilizar en las pruebas de hipótesis fue condicionada por la evidencia; 1) de que el conjunto de los 45 ítems no obedece al supuesto de la distribución normal ni 2) de la *homogeneidad de varianzas* comprobada por la prueba de Levene.

Así y, además, siguiendo una orientación más conservadora para las pruebas de hipótesis con variables ordinales, decidimos utilizar técnicas no paramétricas: 1) la prueba de Kruskal-Wallis que preferimos a la prueba de Mann-Whitney) y 2) el método descrito en Maroco (2010) y que consiste “en convertir las observaciones en órdenes, haciendo a continuación una ANOVA one-way sobre la nueva variable de las órdenes con la comparación múltiple de medias de las órdenes por la prueba LSD de Fisher” o, en las situaciones con diferentes *n*’s, por la prueba de Games-Howell (Pestana & Gageiro, 2008, p. 283).

Las hipótesis operacionales que queremos probar tienen como definición genérica para la hipótesis nula y para la hipótesis alternativa:

H₀: las distribuciones de las evaluaciones de los ítems **no difieren** para los diferentes grupos;

H_a: las distribuciones de las evaluaciones de los ítems **difieren** para los diferentes grupos;

Los resultados serán presentados sintéticamente, pudiendo las tablas ser consultadas en el texto de la Tesis y los outputs del SPSS en el Anexo III.

Se probaron las siguientes 10 hipótesis operacionales:

H.1 - Las distribuciones de las evaluaciones no difieren con el “IQV”

H.2 - Las distribuciones de las evaluaciones no difieren con el “género”

H.3 - Las distribuciones de las evaluaciones no difieren con la “vía de enseñanza”

H.4 - Las distribuciones de las evaluaciones no difieren con el “curso”

H.5 - Las distribuciones de las evaluaciones no difieren con la “edad”

H.6 - Las distribuciones de las evaluaciones no difieren con la “escolaridad de la madre”

H.7 - Las distribuciones de las evaluaciones no difieren con la “escolaridad del padre”

H.8 - Las distribuciones de las evaluaciones no difieren con el “gusto por los estudios”

H.9 - Las distribuciones de las evaluaciones no difieren con la “autoimagen como alumno”

H.10 - Las distribuciones de las evaluaciones no difieren con la “importancia reconocida en la relación con el profesor de cada asignatura para el éxito del alumno, en esa asignatura”.

Las diez pruebas de hipótesis operacionales realizadas nos mostraron diferencias de evaluación en todas las situaciones probadas que, en el conjunto y como podemos verificar en la Tabla 59 del capítulo, se aplicaron a todos los ítems; las diferencias de evaluación aunque estadísticamente significativas ($p < 0,050$) no remiten, ante las medidas descriptivas de media, mediana y moda, a diferencias, real o prácticamente, significativas pudiendo considerarse que la generalidad de los ítems describe comportamientos, de los profesores, que los alumnos y alumnas valoran en la vertiente relacional del proceso enseñanza-aprendizaje.

Bajo nuestro punto de vista y por lo que concluimos, la escala del QCPPAS traduce un constructo válido y nos permite la objetivación de una entidad a la que llamamos “Empatía” en que se involucran aspectos importantes de la vertiente relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, más allá de esta contribución, digamos ontológica, la escala puede constituir un referente adecuado, en esa vertiente, para la autoevaluación y autorregulación de los profesores y profesoras de secundaria, objetivo más central de esta tesis, pero también como referente en la heteroevaluación y, en un aspecto más interesante, en la formación inicial y continua de los profesores. Podremos designar esta perspectiva como de interés práctico de la investigación.

Pero podemos añadirle la profundización de la perspectiva ontológica y el interés teórico que están asociados a la formulación en nuestra hipótesis general de la multidimensionalidad de la “empatía”, o vertiente relacional, del proceso enseñanza aprendizaje. Lo que equivale a decir que, en esta tesis y teniendo en cuenta la literatura sobre la cuestión, nos proponemos a añadir al conjunto de las teorías que han sido desarrolladas para explicar la eficacia docente, una teoría que considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo puede ser comprendido y, por eso, (auto) regulado a partir de un marco, o modelo, que integre; 1) una vertiente tecnológica que la investigación sobre la eficacia educativa ha profundizado y consolidado a través de un vasto conjunto de evidencias empíricas del que el ISTOF y el “modelo dinámico” de Creemers y Kyriakides son claros ejemplos de aplicación como referentes y 2) una vertiente relacional o

“empatía”, multidimensional que integra dos subdimensiones intermedias de: 1) “proximidad” compuesta por las subdimensiones “simpatía”, “amistad” y “humor” y 2) “influencia” que integra las subdimensiones “motivación”, “carácter” y “vocación”.

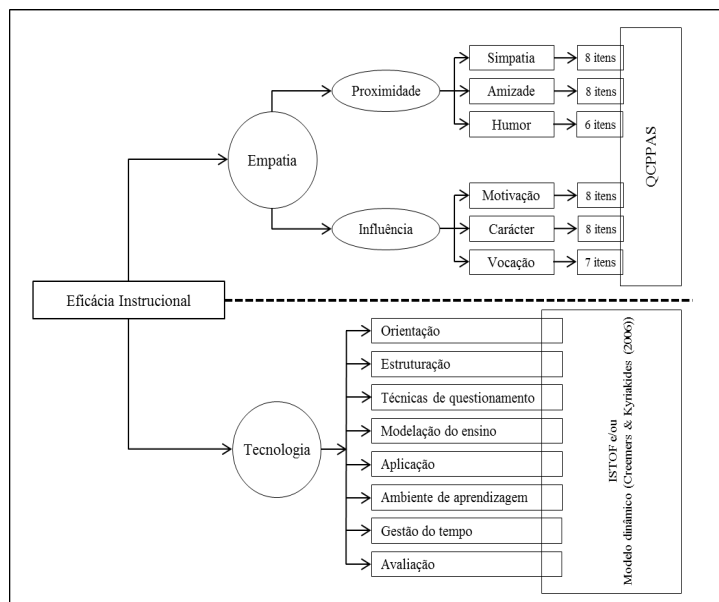


Figura 51 - Modelo teórico para la eficacia instruccional

A partir de la validez de contenido que verificamos para la escala de la “Empatía”, con la aplicación del QCPPAS, y de los resultados de la investigación sobre la eficacia instruccional hasta ahora, podemos traducir el marco teórico que anteriormente enunciamos por el modelo gráfico que presentamos en la Figura 51.

Con la línea divisoria que insertamos en el esquema, separando las vertientes que identificamos como “tecnología” y “empatía”, apenas pretendemos señalar la separación entre nuestra contribución y el resultado de las otras contribuciones científicas.

Capítulo 7 – Validez teórica de la escala y del modelo para la “Empatía”

Nuestra investigación ha permitido la aparición empírica de esa nueva dimensión de la “empatía”, que aunque implícita en alguna literatura no alcanza ahí la importancia que le descubrimos. De hecho, con la provisionalidad y la debilidad que implican las limitaciones de nuestro estudio, los datos que recogemos permiten la concepción de un modelo teórico que

considera la eficacia instruccional como resultante de la acción conjugada, no como un sumatorio, de esas dos dimensiones de la “empatía” y de la “tecnología”. En esta composición de la “eficacia” como resultante de dos componentes distintas, pero que interactúan en simultáneo en el episodio instruccional, los dos modelos pueden coexistir en cuanto teorías, provisionalmente, autónomas. Podemos decir que nuestro modelo para la “empatía” se puede plantear como un submodelo de nuestra propuesta para un modelo general de la “eficacia instruccional”.

Pero para que se constituya como un modelo teórico válido, la “empatía” debe comprobarse no sólo como una escala fiable, con validez de contenido, sino también como una escala con validez de constructo o teórica. Para comprobarlo, en este capítulo, aplicamos a nuestra escala los tests de validez: 1) factorial y 2), convergente y discriminante.

1 - La validez factorial será probada por el análisis factorial confirmatorio (AFC) en el ámbito de la aplicación del análisis de ecuaciones estructurales que “es una técnica de modelización generalizada, utilizada para probar la validez de modelos teóricos que definen relaciones causales, hipotéticas, entre variables” (Maroco, 2010). Para este análisis recurrimos al software AMOS (vs. 20 IBM SPSS).

Aunque sean cada vez más frecuentes los estudios y artículos que presentan la aplicación de este tipo de técnicas para la validación de modelos teóricos, es elevado el criticismo relativamente a muchos de esos estudios debido a deficiencias técnicas que cuestionan las validaciones pretendidas. Por eso, cuando empezamos a estudiar la aplicación de esta técnica a nuestro trabajo, quisimos salvaguardar ese aspecto procurando que nuestra preparación tuviera la profundidad suficiente para que nuestra aplicación fuera segura y, técnicamente, adecuada.

El análisis de ecuaciones estructurales (AEE) es una técnica estadística utilizada para la validación y confirmación de modelos teóricos apriorísticos que pretenden explicar una determinada realidad a través de un conjunto de relaciones, que se suponen existentes, entre elementos observables y entidades conceptuales, no observables, con que se pueden clasificar o describir y que se constituyen como variables latentes, constructos o factores. En nuestro caso, los elementos observables son comportamientos de los profesores que sometemos a la evaluación de su importancia por una muestra (n=401) de alumnos y alumnas de secundaria, que se describen como ítems del QCPPAS y que, en conjunto, definen una escala, o dimensión general, a que llamamos “Empatía”; esta dimensión general se subdivide en dos subdimensiones intermedias o de 2º orden, designadas por “proximidad” e “influencia”, englobando seis subdimensiones de 1er orden que están constituidas como subescalas a las que pertenecen los ítems, de acuerdo con la Tabla 134.

Tabla 134 – Ítems y subdimensiones de la escala y dimensión “Empatía”

Proximidad	Simpatía	Q1, Q12, Q14, Q15, Q28, Q29, Q38 e Q40
	Amistad	Q10, Q11, Q13, Q17, Q32, Q33, Q34 e Q42
	Humor	Q16, Q19, Q35, Q36, Q41, Q44
Influencia	Motivación	Q7, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27 e Q43
	Carácter	Q4, Q5, Q6, Q8, Q9, Q20, Q21 e Q37
	Vocación	Q2, Q3, Q18, Q30, Q31, Q39 e Q45

En el ámbito de la AEE los ítems y las subdimensiones se asumen como variables de dos tipos: 1) los ítems, como variables *manifiestas* u *observadas*; 2) las subdimensiones, como variables *latentes*, *constructos* o *factores*, manifestadas por las primeras y no observables o directamente medibles. Por eso, se dice que estos modelos estadísticos son “reflexivos” ya que las variables latentes se manifiestan o reflejan en las variables manifiestas (Maroco, *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*, 2010, p. 23), (Barroso Castro, Cepeda Carrión, & Roldán Salgueiro, 2006).

En estos modelos se asume que la relación entre las variables manifiestas se explica por las variables latentes, cuya relación se establece *a priori*, o por otras variables latentes que se asumen como *errores* o *residuos*; a su vez, estos errores también “pueden estar correlacionados indicando una fuente de variación común no explicada por las variables latentes” (Maroco, 2010, p. 28).

El modelo está compuesto por dos submodelos: 1) el submodelo de medida que establece la relación entre las variables manifiestas (medidas) y las variables latentes y 2), el submodelo estructural que establece la relación entre las variables latentes.

La AEE se basa, no en las medidas originales de las variables, registradas en las observaciones individuales, sino en las varianzas/covarianzas verificadas entre las variables manifiestas. El análisis, que busca evaluar la adecuación del modelo teórico, está constituido por la comparación entre una matriz de varianza/covarianza, extraída de los datos de la muestra, y una matriz implícita o de la población, computada a partir de los datos y del modelo. El modelo es evaluado en esa comparación en función de la mayor o más pequeña discrepancia verificada entre los dos resultados en las matrices, hablándose del grado o índice de ajuste que deberá aceptarse dentro de límites preestablecidos.

Una vez concebido el modelo, es considerado especificado cuando se deciden y establecen correctamente las relaciones entre las variables y qué errores deben ser

correlacionados (Maroco, 2010). Para que se puedan estimar los parámetros que permiten la evaluación del modelo, éste debe ser *identificado*, es decir, debe ser definida la escala de medida para las variables latentes, lo que puede ser realizado, y es restricción suficiente, con la atribución arbitraria de un coeficiente de regresión de 1 para cada variable latente (Arbuckle, 2009). En nuestro caso la especificación es automáticamente asumida por el software cuando se diseña el modelo, con atribución del parámetro en la relación entre cada ítem y la *variable de error* o *residuo* y entre cada variable latente y uno de los ítems que la expresan.

Como describimos en el texto de la Tesis, nuestros datos verifican los supuestos y requisitos exigidos por la técnica de la AEE y por el método de “*maximum likelihood*”, y que se refieren a la independencia de las observaciones, a los valores aceptables para la verificación de *normalidad multivariante*, a la dimensión de la muestra y a la existencia de *outliers* *uní* o *multivariantes*. Obedeciendo nuestros datos, satisfactoriamente, a los requisitos de la aplicación de la técnica, la validación de nuestro modelo quedará, sobre todo, dependiente de su calidad teórica.

La técnica está constituida por un conjunto de procedimientos complejos e interactivos, que detallamos en la Tesis y cuyos resultados aquí resumimos, con los cuales se puede ir ajustando y corrigiendo el modelo de modo que se puedan alcanzar valores aceptables para determinados *índices de ajuste*, definidos por la teoría de la AEE. En la elección de esos índices seguimos las recomendaciones más exigentes, como en Bentler (2007), y valores de *cut-off*, de acuerdo con los indicados en la Tabla 135:

Tabla 135 - Índices y valores de referencia a utilizar en la validación del modelo “Empatía”

Índice	$\chi^2/\text{g.l.}$	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA
Cut-off	<2	<0.06	>0.90	>0.80	<0.08, p> 0.05 e IC 90%

La evaluación de nuestro modelo se desarrollará en tres fases que corresponden a los tres niveles estructurales pretendidos: 1) en una primera fase probaremos el modelo con las seis variables latentes correspondientes a las subdimensiones de la escala y que, aquí, son variables de 1^{er} orden; 2) si este primer modelo es validado, procederemos a la tentativa de validación del segundo modelo, probando que las variables de 1^{er} orden reflejan los constructos de 2^o orden “proximidad” e “influencia” y 3), la validación del modelo final, de 3^{er} orden, con la introducción del constructo global “empatía”.

Para este análisis recurrimos al software AMOS (vs. 20 IBM SPSS). Todos los outputs relevantes del proceso de validación serán insertados en el Anexo II como archivos debidamente identificados con las extensiones “*.amw”, para los archivos de cálculo y

“*.AmosOutput” para los archivos de informe.

El proceso estuvo formado por un conjunto de operaciones de corrección y de ajuste en que se incluyeron la retirada de ítems que mostraban ser multidimensionales y la retirada de casos que se presentaban como *outliers*.

Al final, obtuvimos los modelos constituidos por 26 de los 45 ítems iniciales, que son presentados gráficamente en las Figuras 40, 41 y 42 del Capítulo, y cuyos resultados para los *índices de ajuste* considerados, son:

Tabla 136 - Resultados de la evaluación final del modelo de 1^{er} orden de la Empatía

Índice	χ^2 ;p; χ^2 /g.l.	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(930)}=496,503$ P=0.000 χ^2 /g.l.= 1,767	0,0531	0,939	0,812	RMSEA=0,048 P= 0,677 IC _{90%}]0,0419; 0,0559[

Tabla 137 - Resultados de la evaluación final del modelo de 2^o orden de la Empatía

Índice	χ^2 ;p; χ^2 /g.l.	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(290)}=518,379$ P=0.000 χ^2 /g.l.= 1,788	0,0560	0,931	0,831	RMSEA=0,050 P= 0,536 IC _{90%}]0,0439; 0,0569[

Tabla 138 - Resultados de la evaluación final del modelo de 3^{er} orden de la Empatía

Índice	χ^2 ;p; χ^2 /g.l.	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(290)}=518,379$ P=0.000 χ^2 /g.l.= 1,788	0,056	0,931	0,831	RMSEA=0,050 P= 0,536 IC _{90%}]0,0439; 0,0569[

Estos resultados de las medidas de la *bondad de ajuste* indican que el modelo "Empatía", aunque tratándose de una primera formulación con datos limitados, demuestra un interesante potencial teórico y explicativo si consideramos, igualmente, los elevados valores de R^2 (varianza explicada) y de los coeficientes de regresión de las variables latentes, como se puede ver en la Tabela 100 del capítulo.

La adecuación de un modelo teórico, sostenida por la verificación de su adecuación en cuanto estructura factorial, implica la demostración de su *invarianza de medida* cuando es probada en diferentes grupos poblacionales, aquello que en la técnica de la AEE se designa como *análisis*

multigrupo. En realidad, ese análisis potencia su credibilidad con la aplicación a nuevos conjuntos de datos, diferentes de los inicialmente considerados. Pero, en nuestro caso y circunstancia no sería posible, por lo que tuvimos que recurrir a la aplicación de la técnica utilizando dos grupos homogéneos de la muestra: el de los niños ($n_1=141$) y el de las niñas ($n_2=163$), cuyos resultados presentamos en las tablas siguientes:

Tabla 139 - Resultados del análisis multigrupo del modelo de 3^{er} orden de la Empatía para “niños”

Índice	χ^2 ;p; χ^2 /g.l.	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(580)}=870,639$ P=0,000 χ^2 /g.l.= 1,501	0,0634	0,912	0,814	RMSEA=0,041 P= 0,998 IC _{90%}]0,0359; 0,0469[

Tabla 140 - Resultados del análisis multigrupo del modelo de 3^{er} orden de la Empatía para “niñas”

Índice	χ^2 ;p; χ^2 /g.l.	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(580)}=870,639$ P=0,000 χ^2 /g.l.= 1,501	0,0634	0,912	0,814	RMSEA=0,041 P= 0,998 IC _{90%}]0,0359; 0,0469[

De acuerdo con Maroco (2010, p. 282) en un segundo paso del análisis multigrupo confirmamos la invarianza entre los dos grupos, de los pesos factoriales y de las correlaciones, confrontando tres modelos: 1) un modelo con todos los parámetros libres (*unconstrained*); 2) un modelo con los pesos factoriales fijos (*model 1*) y 3), un modelo con los pesos factoriales y las covarianzas entre los factores fijos.

Tabla 141 - Evaluación de la bondad de ajuste para los 3 modelos en análisis multigrupo

Model	CMIN (χ^2)	DF(g.l.)	P	CMIN/DF (χ^2 /g.l.)	CFI	PCFI	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Unconstrained	870,639	580	0	1,501	0,912	0,814	0,041	0,035	0,046	0,998
Model 1	891,435	600	0	1,486	0,912	0,842	0,040	0,034	0,046	0,999
Model 2	895,205	601	0	1,490	0,911	0,842	0,040	0,035	0,046	0,999

En la Tabla 141 podemos ver que la bondad de ajuste es aceptable para los tres modelos, siendo de destacar que el RMSEA presenta una probabilidad casi en 1 para un valor del índice que sea inferior a 0,05. También verificamos que las estadísticas de las diferencias de χ^2 entre los modelos libres y fijos y entre los modelos fijos (con $p > 0,05$ en todas las situaciones) revelan que la calidad de ajuste no difiere significativamente entre los 3 modelos en análisis.

En esta fase de nuestra investigación podemos concluir la validez factorial de nuestro modelo teórico para la “Empatía” y considerar justificada su naturaleza multidimensional. Por ello, también se puede concluir que el modelo presenta, de forma adecuada, un interesante nivel de explicación para la vertiente relacional del proceso enseñanza-aprendizaje.

2 – Sin embargo, para profundizar la validez teórica de la escala quisimos probar su unidimensionalidad utilizando los datos extraídos del proceso de validación factorial, para probar tres medidas más de validez que valoren su utilización como instrumento de medida: la *fiabilidad compuesta*, la validez *convergente* y la validez *discriminante*.

Para ello recurrimos a dos conceptos y algoritmos, desarrollados por Fornell & Larcker (1981): la *fiabilidad compuesta* (FC) y la *varianza extraída media* (VEM), cuyos resultados nos permitieron las siguientes conclusiones:

- a) La *fiabilidad compuesta* es superior a 0.70 en todas las situaciones de análisis lo que, de acuerdo con el criterio de Nunnally, otorga a la escala de la “Empatía” una validez convergente y de aproximación unidimensional, satisfactoria para los tres casos; debe subrayarse que los valores más altos para la FC se verifican en la escala general, de los 45 ítems de origen, lo que confiere a la escala, independientemente de que ésta no confirme una validación factorial, un cierto interés práctico, en nuestra opinión;
- b) La VEM sólo presenta valores aceptables, superiores a 0,50, en los constructos de la escala optimizada; en la escala del modelo validado los constructos “simpatía” (VEM=0,417) y “vocación” (VEM = 0,426) presentan valores inferiores a ese nivel, significando que no son esos factores los que explican más de la mitad de la *varianza* de los respectivos ítems, lo que se debe considerar como falta de unidimensionalidad en esos ítems; también la escala general presenta tres situaciones de VEM inferiores a 0,50 en los constructos: “amistad” (VEM=0,494), “carácter” (VEM=0,472) y “vocación” (VEM= 0,396); es de destacar que, en este caso, el factor “simpatía” ya presenta una VEM= 0,524 > 0,50;
- c) El cálculo de la validez discriminante fue, en este proceso, el más decepcionante. Analizada para los casos 1) del modelo validado y 2) para una situación optimizada, podemos verificar que sólo se pueden considerar discriminados los siguientes pares de constructos; en la primera situación, los pares “humor ”- “motivación”, “simpatía”- “carácter”, “amistad”- “carácter” y “humor ”- “carácter”, llevándonos a la conclusión de que es en el factor “carácter” donde encontramos una mayor unidimensionalidad para los respectivos ítems; para la segunda situación, la escala optimizada a partir del modelo validado añade a la anterior el par “simpatía”- “motivación”.

Así y finalizando podemos concluir en este Capítulo:

-
- 1 - La confirmación y validación de nuestro modelo teórico para la “Empatía”, como constructo multidimensional de 3 órdenes, al que podemos aplicar una vertiente de medida constituida por 26 de los 45 ítems de la escala inicial, aunque esos ítems hayan fallado la prueba de la *varianza extraída media* en dos constructos y de la validez discriminante para la mayoría;
 - 2 - La validez factorial del modelo ha sido confirmada por el análisis multigrupo en la verificación de su *invarianza* cuando se aplica a dos muestras diferenciadas e independientes;
 - 3 - La verificación de que la escala general, aunque se pueda evaluar como teniendo validez convergente, considerando su *fiabilidad compuesta*, no cumple los requisitos de la *varianza extraída media* para tres de los constructos, por lo que no verificamos su validez discriminante.

Así, podemos concluir que nuestro modelo teórico, aunque constituya una primera aproximación explicativa para la vertiente relacional del proceso enseñanza-aprendizaje, cuya importancia se relevó en esta Tesis, se presenta ya con una solidez que consideramos como muy motivadora para futuros desarrollos y estudios. Por lo que se ha demostrado aún tiene camino por recorrer, pero tiene un camino.

Capítulo 8 - Las entrevistas y sus datos

Las conclusiones permitidas por el resultado del (QCPPAS), apuntan a la relevancia de la vertiente relacional, o “empatía”, en el desempeño de los profesores. Pero, tratándose de la perspectiva del “cliente”, se plantea el problema de saber si esa perspectiva también es asumida por los profesores, es decir, si existe por parte de éstos el mismo reconocimiento de la relevancia de esa vertiente relacional. Tanto más cuando sabemos que: 1) por un lado, el modelo de enseñanza tradicional, centrado en el profesor y en la transmisión de conocimiento, aún sigue siendo relevante en la práctica profesional; 2) por otro, estos aspectos relacionales del proceso enseñanza-aprendizaje no son, por regla, ni objeto de profundización o desarrollo en la formación inicial, ni en la formación continua, no integrando, sino ocasionalmente, las normas profesionales ni explícita ni implícitamente y, además; 3) que la motivación para el cambio supone la alineación de los objetivos de los agentes con los objetivos que les son fijados externamente.

Por ello, era interesante investigar, en esta segunda fase empírica del estudio, el punto de vista de los profesores sobre este aspecto de la vertiente relacional de su trabajo, de proveedores del servicio educativo, que se centra en la interacción desarrollada en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sobre todo en la evaluación de la importancia que reconociesen al conjunto de las subdimensiones y a sus 45 ítems como referente autoevaluativo.

Con la aplicación de este instrumento, las entrevistas, y en esta fase de la investigación queríamos 1) reforzar la validez facial de la escala “Empatía” y 2) probar su aceptación como instrumento para los profesionales en apoyo de sus actividades reflexivas y autoevaluativas o de autorregulación. Por ello, planteamos las siguientes cuestiones de investigación para construir el guión de entrevista:

- ¿Qué importancia le atribuyen los profesores a la dimensión “empatía”?
- ¿Qué importancia le atribuyen los profesores a cada una de las subdimensiones de la escala?
- ¿Identifican los profesores, en los comportamientos descritos, dificultades de desempeño?
- ¿Puede tener interés para los profesores el modelo de la “Empatía” como referencial autoevaluativo?
- ¿Puede tener interés para los profesores y profesoras el conocimiento suministrado por el resultado del QCPPAS como material formativo?

Con las respuestas a estas cuestiones pretendíamos dar un nuevo paso en la validación práctica de nuestro modelo teórico y en la validación de un instrumento de utilidad para la actividad reflexiva, de autoevaluación y autorregulación en la práctica profesional; en este caso, profundizando o consolidando la validación facial del QCPPAS y la utilidad del modelo como instrumento de medición y regulación de la acción profesional.

La pretensión de utilidad tiene por base el reconocimiento de que cualquier referencial apenas es significativo como guía de acción y reflexión, si se reconociese su validez y eficacia por parte de sus utilizadores. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que ese reconocimiento implica que, no sólo él es favorablemente considerado, como plausible de una internalización y subjetivación normativa y, además, que los utilizadores consideran como exequibles los comportamientos integrantes de ese referencial; hacemos aquí referencia a los tres elementos enunciados por (Ajzen, 1991) en su teoría del comportamiento planeado: de la actitud de cara al comportamiento, de la norma subjetiva y del control comportamental percibido.

En la preparación de las entrevistas fuimos particularmente cuidadosos en la revisión de la literatura, recogiendo la información metodológica y las recomendaciones prácticas en autores

como Merton & Kendall, Flick o Quivy & Campenhoudt y además, tratándose de entrevistas entre pares, el artículo de Platt (1981), que aborda los problemas, prácticos y éticos, que se suscitan cuando entre entrevistador y entrevistado se produce la igualdad de estatuto. Todos los detalles inventariados en esta revisión están descritos en el texto de la Tesis.

Durante el proceso de constitución del grupo de entrevistados surgieron dificultades inesperadas, ya que nos sorprendió un hecho con el que no contábamos: los profesores manifestaron un cierto rechazo a hablar sobre su práctica profesional, sobre todo cuando el tema se centraba en las relaciones con los alumnos. Algunos se mostraban indisponibles; otros, manifestaron su incomodidad en abordar el tema por no sentirse preparados o por considerar que era un tema muy sensible y subjetivo. Esta contrariedad nos hizo constituir un grupo de 8 entrevistados, 4 profesores y 4 profesoras, cuando inicialmente se preveían 16 y cuya distribución, en términos de muestra, podríamos considerar representativa de las siguientes fases de la carrera: 1) una fase correspondiente al periodo de entrada con experiencia profesional de hasta 10 años; 2) una fase de desarrollo y crecimiento hasta los 20 años; 3) una fase de maduración entre los 20 y los 30 años y 4), una fase sénior con una carrera igual o superior a los 30 años.

Una vez realizadas las entrevistas y recogidos todos los testimonios a través de grabación en audio, la fase siguiente consistió en la respectiva transcripción para texto en formato Word.

El análisis de datos, en concreto, consistió en la interpretación de los discursos obtenidos, en la tentativa de capturar la realidad analizada con vistas a la abstracción teórica. La estrategia definida por Miles & Huberman (1994) es una referencia muy presente en la literatura sobre la cuestión. Se presenta como un modelo interactivo entre cuatro elementos; 1) la recogida de los datos; 2) la reducción de los datos; 3) la disposición de los datos y 4) las conclusiones.

Para el análisis de contenido recurrimos al software NVivo, versión 2.0.163, de la QSR International Pty. Ltd, que consideramos como el adecuado, ya que contiene las funcionalidades necesarias para nuestro estudio y por ser un programa al que teníamos acceso y con el cual nos familiarizamos a lo largo de nuestro programa de doctorado. Los archivos audio, las transcripciones integrales así como los informes de *output* producidos por el *software*, están integrados en el Anexo II.

Para la codificación contábamos con el conjunto de códigos originarios de nuestra teoría, como constructos, y que estaban ya presentes en las preguntas de la propia entrevista; en este sentido el trabajo de codificación se presentó como una tarea relativamente simple y constituida por la identificación, en cada entrevista, de los pasajes correspondientes a cada uno de los códigos para su posterior análisis comparativo entre todos los casos. Así, la codificación previa incluyó los códigos que se describen en la Tabla 2 de la Tesis, integrando un total de 53 códigos, siendo 8

de carácter abierto y general y 45, más específicos y estructurados, los relativos a los ítems del QCPPAS. Sin embargo, durante las sucesivas relecturas de las transcripciones, fueron surgiendo aspectos nuevos no comprendidos por los códigos previos y que tuvimos que someter a codificación abierta con la creación de nuevos códigos cuyas descripciones incluimos en la Tabla 3 de la Tesis.

Para que pudiéramos tener una visión de conjunto y de la particular contribución de cada entrevistado a la comprensión de las cuestiones de la investigación en curso, hicimos un análisis cuantitativo de los datos recogidos en el proceso de análisis de contenido (453 pasajes codificados). En general y confrontados estos números con la información que le subyace, creemos que se han recogido los datos suficientes para aclarar nuestras cuestiones de partida y para sacar conclusiones importantes para delimitar nuestra teoría y nuestro modelo del desempeño docente.

El análisis cualitativo, con disposición o presentación de los datos, fue realizado con la organización de los datos en 3 bloques, de acuerdo con la Figura 1 del Capítulo, como método de descripción y teniendo en cuenta la necesidad de construir una narrativa coherente y articulada.

Teniendo poco interés práctico y siendo difícil resumir los pasos analíticos, presentaremos en este resumen apenas las principales conclusiones extraídas del análisis.

En general, el conjunto de las entrevistas nos permite las siguientes conclusiones:

1 - Las respuestas relativas a la importancia atribuida a la dimensión “empatía” son concluyentes en el sentido de que esa importancia es reconocida por todos como factor con influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque algunos entrevistados hayan considerado que se trataba de una dimensión equivalente a la dimensión técnica del trabajo docente, no queda clara esa hipótesis a partir del conjunto de las declaraciones registradas.

2 - Las subdimensiones de la escala fueron aceptadas por los participantes, como descriptores aplicables a los subconjuntos de los ítems, reforzando la validez facial del contenido afirmada anteriormente; a todas las subdimensiones se les atribuyó un papel relevante de mediación, como facilitadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje;

3 – Por regla general, los comportamientos descritos por los ítems fueron considerados como comportamientos que los profesores pueden, o deben, asumir como normales en su relación con los alumnos; sin embargo, algunos participantes revelaron su distanciamiento intencional, como estrategia de defensa emocional o como

identificación de un rasgo de personalidad, en relación a algunos comportamientos que envuelven una mayor inversión afectiva; pero, en estos casos, no identificaron los comportamientos en causa como de difícil desempeño o, de alguna forma, inconvenientes;

4 - Resumiendo, las subdimensiones, en general, y los ítems que las caracterizan, fueron comentados de forma favorable por los entrevistados y entrevistadas, pudiendo incluso afirmarse que ninguno de los comentarios justificó la revisión o la sustracción de cualquiera de los ítems del QCPPAS como elemento de un referencial autoevaluativo;

5 - Las opiniones variaron entre las consideraciones casi deontológicas – los profesores deben asumir tales comportamientos por imperativo profesional, incluso en los momentos en que las contingencias personales lo dificulten – y las de tipo más pragmático, que consideran los comportamientos como facilitadores de la acción y que, en este sentido, se justifican; pero, unos y otros, destacaron la ventaja de un referencial de este tipo como guía de interpretación y orientación para la acción, así como para la autorreflexión sobre la práctica cotidiana; en algunos casos se destacó el hecho de que muchos de los comportamientos descritos integren la práctica de los participantes, aunque declararon que lo hacían por estar en consonancia con su personalidad o su visión del acto de enseñar; pero fue visible el agrado con el que acogieron la idea de tratarse de comportamientos reconocidos como importantes;

6 – También podemos concluir un reconocimiento, para la generalidad de los participantes, aunque algunos lo hayan subrayado particularmente, de la importancia del referencial para la autoevaluación de su trabajo, tanto desde el punto de vista informativo sobre lo que es importante en la vertiente relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje, como desde la perspectiva de la existencia de un marco estructurado que puede conducir a la búsqueda de estrategias más facilitadoras de la mejora;

7 - En este sentido, por la aclaración que introduce en la complejidad de la acción instruccional, evidenciando un conjunto de variables que la condicionan, también pudimos constatar una significativa concordancia en torno al interés que la información obtenida sobre este aspecto puede tener en la formación inicial y en la formación continua de los profesores.

Pensamos que las conclusiones presentadas son relevantes dada la diversidad del panel de los participantes, profesores y profesoras de diferentes áreas del saber y en diferentes fases de la carrera profesional. Por ello, podemos argumentar en favor del interés transversal del desarrollo de un instrumento, de referencia comportamental, práctico o incluso evaluativo que, en conjunto con un referencial de la vertiente técnica o tecnológica, se constituya como un referencial autoevaluativo en el ámbito de la eficacia del desempeño en la acción instruccional o docente.

Capítulo 9 – El grupo de discusión y sus resultados

Este capítulo está dedicado a la última fase empírica de nuestra investigación, con la cual pretendemos desarrollar los pasos necesarios para alcanzar el objetivo principal de la construcción de un referencial autoevaluativo, en la vertiente “empatía”, que sea genéricamente aceptado por los profesores y profesoras de secundaria; considerando los resultados obtenidos con los datos de las entrevistas, nos interesaba ahora clarificar algunos puntos del problema a partir de los puntos de vista de profesionales con mayor experiencia.

Por ello, pudimos enumerar como objetivos secundarios la obtención de respuestas obtenidas para las siguientes cuestiones, que consideramos como remanentes tras los resultados obtenidos con las entrevistas:

- ¿Corresponde el reconocimiento de la importancia de la vertiente relacional a una creencia compartida que podamos incluir en el concepto de una cultura profesional, o se trata apenas de una creencia individual, autosostenida y tácitamente desarrollada?
- ¿Evoluciona esta creencia con la experiencia profesional? ¿Y en qué sentido: en el de su refuerzo o de su atenuación?
- ¿En qué medida reconocen los profesores la importancia del referencial y que utilidad le atribuyen?
- ¿Cómo se puede aprender, para mejorar, las cualificaciones en el dominio relacional y qué papel puede tener la formación profesional en esta cuestión?

Para responder a estas cuestiones decidimos que el instrumento más adecuado para la investigación sería la realización de un grupo de discusión en el que participasen profesoras y profesores con más de 20 años de experiencia profesional y que fuesen representativos de diferentes asignaturas.

Las entrevistas, cuyos resultados analizamos en el capítulo anterior, nos permitieron formular conclusiones a partir de los puntos de vista individuales de los actores del sistema, los

profesores y profesoras, caracterizados por diferencias de género, de experiencia profesional y de especialidad docente.

Sin embargo, “no estamos ante individuos aislados por el individualismo metodológico, sino ante actores que actúan en consonancia, teniendo en cuenta las percepciones de los otros y balizados por constreñimientos sociales que definen intencionalidades complejas e interactivas”, como dijo Guerra (2006), y parte de esos constreñimientos sociales, referidos por Guerra (2006), podrán englobar los de naturaleza cultural, sobre todo los que se construyen en el interior de las profesiones y que se manifiestan en creencias y normas comportamentales incluso cuando, en el plano de la acción inmediata, los actores de los mismos no tengan conciencia.

Podríamos, además, reforzar este enfoque con el hecho de que estamos intentando comprender e interpretar un aspecto de la práctica profesional, la vertiente relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje, que escapa a los marcos de referencia del institucional y del normativo de esa misma práctica o que sólo, muy vagamente, aparece ahí explicitado o referido, como tuvimos oportunidad de concluir en el Capítulo 3. Sin embargo, no todos los aspectos de las culturas profesionales tendrán un nivel de explicitación que los haga fácilmente visibles, y en este caso particular de la cultura profesional de los profesores la investigación es reciente y, de cierto modo, escasa. Más allá de tener que considerar los aspectos particulares que se pueden desarrollar en las escuelas, como organizaciones dotadas de alguna especificidad, de forma muy diferenciada y correspondiendo a modos específicos de abordar y resolver problemas idénticos. Podemos leer esa diferencia en los discursos de los profesores cuando, en comparación, refieren perspectivas que son enunciadas a través de expresiones como: “en mi centro lo hacemos de otra manera...”. Es en esta forma de enunciar un modo de “hacer” colectivo donde pretendemos identificar un aspecto de cultura de la escuela, o *ethos*, que se refiere a la vertiente relacional, que pueda ser revelado en un grupo de profesores en discusión; o si, por el contrario, se trata de una vertiente en la que las respuestas individuales se circunscriben a los límites de la experiencia personal, y de un conocimiento tácito producido en ella, como reconocemos implícito en los resultados de las entrevistas.

Es relativamente reciente, cuando se compara con otras técnicas de investigación cualitativa, la utilización de los “grupos de discusión” en investigación educativa; Gil Flores (1992) la refiere, en el inicio de la década de los 90, como tímida, aunque sea una técnica que ha cobrado una enorme relevancia práctica con su aplicación en el campo en el que nació: el estudio de mercados.

Para documentarnos sólidamente sobre la técnica, recogimos un conjunto de artículos que tienen la ventaja de pertenecer a autores que se basan en las obras de referencia que, desde Merton, se han impuesto para la fundamentación teórica y práctica de los grupos de discusión. El prestigio

internacional recogido por J. Ibáñez con la publicación de *“Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica”*, habrá contribuido para una preferencia por recurrir a esta técnica por parte de los investigadores españoles y, además, por constituir aquello a que podríamos denominar una “tradición” española en ese ámbito. De ahí que se justifique que en la revisión de la literatura, con que nos preparamos para la utilización de la técnica, hayamos preferido las referencias bibliográficas de académicos hispanicos, con pocas excepciones.

De forma diferente a lo que sucede en la situación de entrevista individual, en la que los entrevistados expresan su punto de vista sobre las cuestiones planteadas, en el grupo de discusión lo que está en causa es la construcción, cooperativa, del sentido común atribuido por los individuos a un conjunto de experiencias (Martín Creado, 1997).

El resultado del debate es la “validación de las afirmaciones y opiniones expresadas por el propio grupo, a través de las correcciones hechas a las opiniones extremas, incorrectas o no compartidas socialmente” y que “corresponden al modo como las opiniones se producen, se expresan y se intercambian, en el día a día” (Flick, 2005, p. 117).

Los aspectos técnicos y prácticos de la aplicación de los grupos de discusión fueron cuidadosamente abordados haciéndose, en el texto de la Tesis, su exhaustiva descripción y detalle.

En principio habíamos definido la constitución de 3 grupos de discusión, pero las dificultades en reunir participantes suficientes nos hizo tomar la decisión de recurrir a un sólo grupo si los resultados obtenidos fuesen esclarecedores de nuestras cuestiones de investigación y si la respectiva constitución reflejase las condiciones de homogeneidad (en este caso todos los participantes deberían tener una experiencia profesional superior a 20 años) y de heterogeneidad (en este caso, de género – 3 profesores y 3 profesoras – y de especialidad docente – todos los participantes pertenecían a diferentes asignaturas).

Una vez formado el grupo, se construyó el guión en colaboración con el moderador, teniendo en cuenta las cuestiones de investigación y el perfil no directivo pretendido para la moderación.

El registro digital audio de la discusión fue objeto de transcripción Verbatim, no habiéndose producido ningún corte o adaptación a las declaraciones registradas que tenían interés para la investigación. Sin embargo, tomamos la opción de excluir de la transcripción (Gil Flores, García Jiménez, & Rodríguez Gómez, 1994), por economía de medios y como selección previa del material discursivo, todos los pasajes que consideramos sin interés para la investigación.

Para el análisis de los datos seguimos la misma estrategia que utilizamos para los datos de las entrevistas. Sin embargo, esta fase del trabajo fue preparada con gran cuidado porque, aunque seguimos la misma estrategia de procedimiento, sabíamos que el análisis de datos de un grupo de discusión tiene un objeto diferente del de las entrevistas. Así, lo que aquí debía centrar

nuestra atención era la dimensión de la opinión colectiva, o colectivamente producida, lo que no fue fácil dada la segmentación producida por el proceso de codificación que, fácilmente, lleva el análisis a enfocarse ese nivel de interpretación. Por ello, decidimos centrarnos, en un primer momento, en leer y releer la transcripción integral hasta “sentir” haber captado esa dimensión del sentido o, mejor, del conocimiento común y, sólo después, avanzar hacia el trabajo sobre el material ya segmentado por la codificación. Para el análisis de contenido volvimos a recurrir al *software* NVivo (versión 2.0.163, de la QSR International Pty. Ltd.). Los archivos audio, las transcripciones integrales así como los informes de *output* del *software* se incluyen en el Anexo II.

El análisis con disposición o presentación de los datos es exhaustivamente descrito en el cuerpo de la Tesis y su síntesis resultaría de difícil elaboración en el ámbito de este resumen, por lo que, al igual que con las entrevistas, apenas presentaremos aquí las conclusiones extraídas del análisis de contenido.

Los datos recogidos con la aplicación del grupo de discusión nos permitieron confirmar las conclusiones retiradas de los datos de las entrevistas lo que, de cierto modo, viene a confirmar alguna saturación de la información producida. Pensamos, por eso, que sería redundante la exploración de un segundo grupo de discusión, lo cual nos satisfizo, en la medida en que esta tarea se nos presentaba de difícil concretización dadas las dificultades referidas.

En relación a las cuestiones de investigación que queríamos ver esclarecidas con este grupo de discusión, podemos concluir lo siguiente:

1 - Relativamente a la primera cuestión, parece resultar con alguna claridad que, en la vertiente relacional del trabajo de los profesores, estamos en presencia de procesos de regulación y de adaptación que se basan en creencias personales, autosostenidas y tácitamente desarrolladas, ya que en estos datos de la discusión el recurso, de forma explícita o implícita, a la afirmación de los comportamientos involucrados en la relación profesor-alumno como algo dictado por una cuestión de características personales lo sugieren en ese sentido. Podríamos también afirmar que la creencia individual está legitimada, de cierto modo, por la creencia colectiva, o por la expresión del *habitus*, en esa creencia individual.

En este caso, podemos operar una nueva formulación de nuestro “Modelo teórico de la articulación entre *ethos* y *habitus* y de su relación con el conocimiento de los profesores”, que presentamos en el Capítulo 3 (cf. Cap. 3, Figura 23). La nueva formulación consiste, a partir de los datos actuales, en establecer la hipótesis de que la acción del “conocimiento personal” sobre el “comportamiento” puede verse directamente condicionado, en el campo de la vertiente relacional, por el conocimiento tácito que extraen los profesores

directamente de su experiencia, sin perjuicio de la hipótesis, más general, de que este tipo de conocimiento pueda integrar una creencia compartida y, por ello, incluida en la dimensión de la propia cultura profesional. En la Figura 52 indicamos esa nueva formulación: 1) aislando los elementos del *ethos*, que en este caso parecen ser poco operantes, y de la Formación que se refiere como débil u omisa en el ámbito de la vertiente relacional; 2) considerando que el conocimiento personal, que se refleja en el comportamiento, está constituido por dos fuentes: a) por el conocimiento tácito, extraído de la experiencia, que es directamente integrado y/o, b) por su transformación en conocimiento práctico a través de la actividad reflexiva; 3) el conocimiento personal cuando está consolidado en creencias (que, por ejemplo, se detectan en afirmaciones del tipo: “esto tiene que ver más con mi personalidad”) se integra en el *habitus* que, así, se constituye como el factor condicionante del comportamiento.

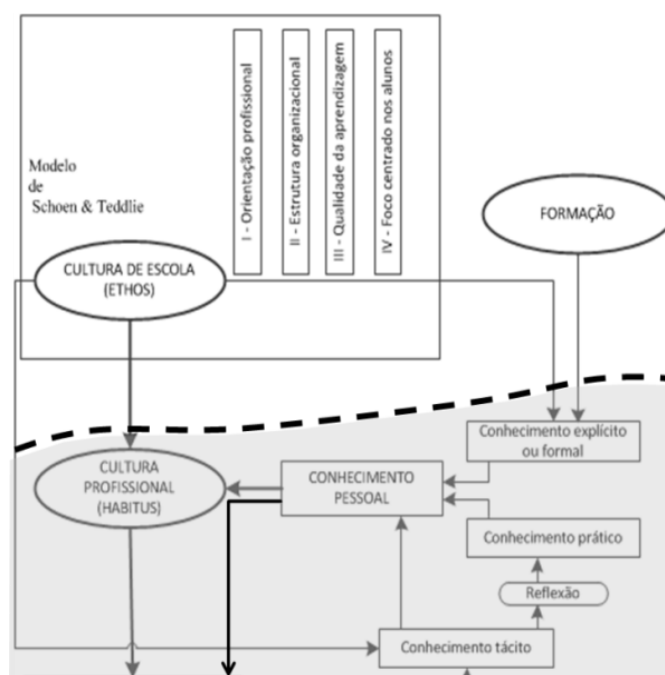


Figura 52 - Modelo teórico de la cultura de los profesores aplicado a la vertiente relacional

Sin embargo, esta interpretación sólo puede ser referida a una situación provisional, porque nuestros datos también demuestran que, confrontados con el referencial comportamental propuesto, los profesores acabaron por mostrar su reconocimiento por la importancia de la existencia de un referencial que encuadra la vertiente relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje y del papel que este referencial puede asumir como un factor de concienciación,

capaz de inducir a la reflexión, factor transformante de un conocimiento tácito en conocimiento práctico asumido en el habitus.

2 - A pesar de esa perspectiva, algo reduccionista, los profesores del grupo reconocen una dinámica evolutiva en sus comportamientos de la vertiente relacional, que se atribuye a factores como la “madurez” y la “experiencia”: 1) en un sentido positivo, reconociéndose más tolerantes o más comprensivos en factores comportamentales que podríamos incluir en la subdimensión intermedia de la “proximidad” de nuestro modelo teórico; 2) o negativo, afirmándose menos pacientes, menos resistentes o más defensivos y precavidos, lo que los conduce a tener mayores dificultades para motivar o controlar a sus alumnos, lo que podríamos relacionar con la subdimensión intermedia de la “influencia” en el modelo.

En ambos casos podemos identificar dos abordajes distintos que podemos clasificar cómo: 1) una de naturaleza más cognitiva, que se expresa en términos de una mayor capacidad para la lectura y evaluación de los contextos, lo que facilita su toma de decisión y 2), otra de naturaleza más emocional que se refleja en actitudes como de “paciencia” y de “tolerancia”.

3 - La importancia reconocida por el grupo a la existencia de un referencial autoevaluativo en la vertiente relacional refuerza las conclusiones extraídas con los datos de las entrevistas, pareciendo claro que los profesores acogen positivamente la existencia de un marco estructurado de referencias comportamentales, en la medida en que se favorece la toma de conciencia de lo que es importante en la regulación del comportamiento relacional que influencia el ambiente de aprendizaje.

Han sido así referidas las ventajas del referencial: 1) como instrumento de autorregulación y de apoyo reflexivo a las estrategias de enseñanza; 2) como una checklist de autoevaluación y de apoyo a la autorreflexión sobre la acción y 3), como auxiliar para la toma de conciencia de comportamientos que, siendo considerados como naturales e involuntarios, pueden ser descuidados en la reflexión sobre la acción intencional.

4 - La discusión sobre el aprendizaje formal en el ámbito de esta vertiente relacional hizo que surgiese en el grupo la existencia de una desconfianza generalizada de estos profesores, de mayor experiencia, hacia la formación en general; sus críticas se enfocaron en el carácter teórico y poco conectado con la realidad de los profesionales por lo que, reconociendo la ventaja que puede tener el aprendizaje para la mejora de los comportamientos relacionales, privilegian las formas de aprendizaje que se relacionan con la autoformación y en aquella que puede ser adquirida en la reflexión y cambio de

información entre pares que compartan idénticas experiencias.

Pero es referida la importancia del referencial como un soporte de esas modalidades de aprendizaje para los profesores ya con alguna experiencia profesional, así como su conocimiento en la fase de la formación inicial.

Como nota final pensamos que sería interesante referir los resultados de la evaluación de los ítems, hechos por los elementos del grupo, cuando, como forma introductoria a la discusión y de contacto con la escala, les pedimos que, en el inicio de la sesión, leyeran e indicaran el grado de importancia que reconocían a cada uno de los ítems y a la escala como referencial comportamental en la perspectiva de la autoevaluación del profesor (cf. La Tabla 2 del capítulo en la cual están destacados los 26 ítems del modelo validado).

Los resultados permiten reforzar las conclusiones, extraídas de los datos de la discusión, sobre la importancia reconocida a los ítems ya que, en la escala original de 1 a 5 y con el mismo significado, sólo en la subescala del “humor” se registran evaluaciones de 2 (poco importante) en dos ítems: en el ítem (Q16) – “logra hacer las clases divertidas” - con una clasificación; y en el ítem (Q19) – “aprovecha el buen humor de los alumnos para hacer las clases agradables” – con 3 clasificaciones. De hecho, ésta es la subdimensión con la media más baja (3,61 y 3,71) para el conjunto del panel. La media más elevada (4,56 y 4,54) se registra para la subdimensión “carácter”.

En cuanto a la importancia atribuida al referencial se verifica, de forma unánime, la clasificación de 4 puntos (importante) corroborando la respectiva percepción del grado de peso extraído de los datos.

Capítulo 10 – Conclusiones, limitaciones e implicaciones futuras

1 - Conclusiones

La investigación realizada, en el ámbito de esta Tesis, permite un conjunto de conclusiones que no sólo refuerzan los resultados producidos a lo largo de las últimas décadas en los estudios sobre la *eficacia docente*, y que se constituyen como una teoría, sino que pretenden ampliar esa misma teoría con la introducción de nuevos elementos que se consignan en la introducción de un modelo multidimensional, en la explicación y comprensión de la acción instruccional.

En la conclusión de nuestro trabajo podemos sostener y queremos afirmar: 1) un interés teórico, con la presentación de una teoría y de un modelo teórico para los factores de eficacia del trabajo docente y 2), un interés práctico con el desarrollo de un referencial autoevaluativo que integra un vertiente ya resultante de la investigación sobre la eficacia instruccional y una nueva

vertiente, de carácter relacional que designamos como “empatía”, que resulta de nuestra investigación.

1.1 Los supuestos teóricos

Como resultado de la revisión de la literatura, podemos sintetizar un conjunto de supuestos teóricos que asumimos como contextuales para nuestra pretendida teoría de la autoevaluación de los docentes de la enseñanza secundaria (bachillerato y formación profesional):

1 - La escuela como organización puede configurarse en el modo de una burocracia profesional, que se comporta como un sistema débilmente acoplado, dada la relativa autonomía que se concede a sus miembros docentes, y cuya misión conferida por los estados que la tutelan, es asegurar la prestación de un servicio educativo de calidad, cuyo objetivo principal reside en la calificación de los ciudadanos, dotándolos de los conocimientos, aptitudes y cualificaciones determinados y estructurados en un currículo.

2 – Por ello, la escuela tiene, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su proceso productivo nuclear. Si, de acuerdo con la teoría de los servicios, éstos se pueden traducir como la producción de un estado modificado del cliente, en el servicio educativo esa modificación sólo se puede concretar con la colaboración activa del individuo plausible de transformación: el alumno. Es lo mismo que decir que el prestador/profesor enseña, en la medida en que el cliente/alumno aprende, en un proceso que, por ello, se define como de coproducción en una relación diádica. Así, el resultado del proceso depende de la participación de dos agentes orientados por los objetivos de la organización – que concurren para una producción de calificación de los clientes/alumnos de esa organización - una orientación en función de 3 factores: 1) la percepción clara del papel definido para cada agente, 2) su capacidad, en la que se incluyen los conocimientos, las aptitudes, la experiencia, la energía y el esfuerzo o disponibilidad para la realización de las tareas y actividades necesarias a la producción y 3) su orientación motivacional o motivación para esas mismas tareas.

3 - El éxito del proceso coproducido que es consubstanciado en el proceso enseñanza-aprendizaje, implica un adecuado control de los factores que determinan ese mismo proceso y cuya gestión, en la lógica de la gestión de la calidad del servicio prestado, puede asumirse en tres diferentes niveles: 1) en el nivel de la organización como un todo, o sistema, en que concurren diferentes procesos, 2) en el nivel de cada uno de esos procesos como un todo, o sistema, en que intervienen diferentes agentes y 3), en el nivel

del desempeño individual de cada agente dentro del proceso. Nuestra Tesis se centra en este último nivel y en el desempeño docente, es decir, en los factores que, determinando la acción de los profesores, contribuyen al éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre los cuales ellos pueden, de forma autoevaluativa y autorregulada, gestionar procesos de mejora;

4 - Independientemente de sus diferencias formales, los sistemas de gestión de la calidad asumen dos perspectivas con reflejo en los instrumentos que les son propios, considerando los objetivos de éxito definidos para cada proceso: 1) una perspectiva externa a los procesos, de naturaleza más evaluativa y 2), una perspectiva interna, de naturaleza correctiva y meliorativa; esta segunda perspectiva, muy central en los sistemas EFQM-CAF y SERVQUAL que, para nosotros, son los que mejor se adecúan a la gestión de la calidad en educación, constituye un fundamento muy importante para la consideración de la autoevaluación del profesor como un importante instrumento para esa gestión de la calidad;

5 - En esta línea, podemos defender que dada la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la capacidad de autoevaluación y de autorregulación, de cada docente, sólo se ve condicionada por la capacidad individual: para el (re)conocimiento de las variables y factores que determinan y condicionan el curso de la acción; 2) para el establecimiento de objetivos de mejora y control sobre esas variables y factores y 3), para sostener ese esfuerzo de mejora de forma sistemática y continuada;

6 - Los estudios internacionales sobre la eficacia educativa identificando diferentes niveles en los que esa eficacia puede ser planteada (sistema educativo, escuela-contexto y clase, sobre todo), atribuyen al nivel de la clase, o del proceso de enseñanza-aprendizaje, un papel determinante para el éxito educativo; la investigación producida ha sido conclusiva y existe hoy un consenso significativo sobre los muchos de los factores y variables que, desde el punto de vista de la acción instruccional, tienen un papel determinante para el éxito educativo; la investigación producida ha sido conclusiva y existe hoy un consenso significativo sobre los muchos factores y variables que, desde el punto de vista de la acción instruccional, afectan a la calidad de esa misma acción; consideramos que el ISTOF y el modelo dinámico de Creemers & Kyriakides (2006) constituyen dos referenciales de alcance práctico que justifican su adopción como instrumentos de autoevaluación y de orientación para la acción en la instrucción;

7 - Podemos considerar que esos factores de eficacia se dividen en dos dimensiones:

7.1 - Una que se refiere a las características personales adecuadas a la docencia, ya sean innatas o desarrolladas y mejoradas por la formación y por la experiencia orientada. En este caso la motivación y la práctica sostenida de la autoevaluación y de la autorregulación se constituyen, así, como factores determinantes de la eficacia instruccional; factores que son articulables en un proceso y en una dinámica de elevada complejidad, (como desarrollamos en el Capítulo 4), cuyo dominio y gestión, por cada individuo, son alcanzables por la práctica continuada y reflejada de forma individualizada o cooperada entre pares;

7.2 - Y otra, referida al conjunto de los saberes que podríamos describir como específicos de la profesión y que podemos integrar en un concepto general de “cultura profesional”, aquí considerado como equivalente al “habitus” de Bourdieu, en la medida en que la acción y el comportamiento son directamente condicionados por el mismo.

En la Figura 1, del capítulo, recordamos el modelo desarrollado por nosotros a partir de la revisión de la literatura (Cf. el Capítulo 3), explicativo del proceso de formación de ese agregado “cultural”, a partir de la integración de diferentes conocimientos y fuentes de conocimiento.

1.2 La investigación y sus hallazgos

Como partimos de una perspectiva de la gestión de la calidad y con el objetivo de construir un referencial autoevaluativo para los profesores, con miras a la mejora de su acción, como factor de éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientamos nuestra investigación en el sentido de conocer el punto de vista de los beneficiarios de esa misma acción: los alumnos. Así y en una primera fase, la cuestión para la cual buscamos respuesta fue:

¿Cuáles son los comportamientos de los profesores, identificados como preferidos por los alumnos y alumnas del secundario, que pueden integrar un referencial autoevaluativo?

La investigación, que tuvo como método la propuesta de descripción comportamental de un profesor “idealizado” por alumnos y alumnas del secundario, nos condujo al descubrimiento de dos dimensiones para esos comportamientos, cuya distinción no es clara ni relevante en la literatura:

- 1) Una dimensión en la que se incluyen los comportamientos que son aprendidos por los profesores y que se refieren a sus conocimientos sobre las materias que enseñan y a

las capacidades y cualificaciones a que se refiere ese saber en particular y a las técnicas y saberes genéricos y propios de la profesión; en la medida en que se trata de saberes, capacidades y cualificaciones objeto de aprendizaje y que se integran en aquello que podemos designar como una “cultura profesional” designamos esta dimensión como *componente tecnológica* o *tecnología*;

2) Una dimensión referida a comportamientos de naturaleza relacional a que llamamos *empatía* a la cual, en el conjunto de los 45 comportamientos inventariados con descripciones simples, aplicamos una categorización previa con dos niveles o subdimensiones: 1) el nivel de la *proximidad*, a que corresponden las variables *simpatía*, *amistad* y *humor*; 2) el nivel de la *influencia*, a que corresponden las variables *motivación*, *carácter* y *vocación*.

Este hallazgo nos permite plantear una nueva hipótesis explicativa, un nuevo modelo teórico, para los factores de eficacia en la acción educativa, o instruccional, de los profesores que podemos sintetizar en la Figura 51.

Considerando que los aspectos involucrados en la dimensión *tecnológica*, o *tecnología*, se encuentran hoy bien caracterizados como resultado de una amplia investigación internacional, que se puede considerar consensuada en un instrumento como el ISTOF, lo que le confiere una garantía de utilidad para su utilización como referencial evaluativo, nuestra investigación se centró en la hipótesis de validación teórica de un modelo para la *dimensión relacional*, o *empatía*, en el desempeño docente.

Por ello, concebimos un cuestionario, el QCPPAS, que teniendo como base los 45 ítems describiendo los comportamientos de un profesor(a) idealizado(a) por alumnos y alumnas de secundaria, pudiera proporcionar respuesta a las siguientes cuestiones:

¿Cuál es la importancia atribuida por los alumnos y alumnas de secundaria a cada uno de los comportamientos descritos por los ítems?

¿Corresponden esos comportamientos a un modelo multidimensional que integre las 6 subdimensiones consideradas previamente: simpatía, amistad, humor, motivación, personalidad y vocación?

Aplicado el cuestionario a una muestra de 401 alumnos (n= 203; 50,6%) y alumnas (n= 198; 49,4%) de las vías de enseñanza de bachillerato (57,8%) y formación profesional (42,1%),

pertenecientes a 6 escuelas secundarias de la Región Oeste portuguesa diferenciadas en dos contextos socioeconómicos que podemos designar cómo; 1) de naturaleza más urbana, correspondiendo al 47,4% de la muestra y 2), de naturaleza más rural, correspondiendo al 52,6% de la muestra.

Para que los resultados de la aplicación del cuestionario pudieran ser aplicables a una población definida como los “alumnos y alumnas de secundaria”, fue considerado un conjunto de variables independientes capaces de discriminar diferentes grupos de homogeneidad dentro de la muestra.

Así, para responder a la primera cuestión planteada y de acuerdo con el análisis presentado en el Capítulo 6, se obtuvieron los siguientes resultados:

- 1) La escala *empatía*, considerada como el conjunto de los 45 ítems, tiene una fiabilidad elevada ($\alpha = 0,958$), que se puede clasificar como excelente, teniendo las subescalas *simpatía*, *amistad*, *humor*, *motivación* y *carácter* confiabilidades consideradas buenas ($\alpha > 0,80$; $0,90 <$) y la subescala *vocación* una fiabilidad razonable ($\alpha = 0,746$); estos resultados permiten considerar que la validez de contenido de la escala permite su utilización como instrumento de medida del constructo *empatía*;
- 2) Los ítems, considerados en conjunto, verifican una evaluación global elevada con un 86,7% de los encuestados a clasificarlos como *importantes* o *muy importantes*;
- 3) Esta evaluación no varía significativamente cuando se prueban las hipótesis relativas al conjunto de las variables independientes consideradas como más relevantes en la muestra pudiendo, por ello, concluir que esa evaluación de importancia puede ser considerada como de los alumnos y alumnas de secundaria en la población en estudio.

Habiéndose verificado la validez de contenido a través de la determinación del índice de fiabilidad o de consistencia interna, medida por el α de Cronbach, procedemos, de acuerdo con el estudio desarrollado en el Capítulo 7, a la verificación de la validez de constructo, o teórica, de la escala “*empatía*”, a través de la prueba de su validez factorial, convergente y discriminante. Así:

- 1) Se confirmó la validez factorial, empleando el análisis de ecuaciones estructurales, ya que obtuvimos un modelo de 3^{er} orden en el que se observan índices de ajuste aceptables, de acuerdo con la Tabla 1, para un modelo integrado por 26 de los 45 ítems de la escala original; este resultado que se mostró invariante en un análisis multigrupo hecho para “niños” “niñas”, nos permite, así, sostener un modelo teórico y una teoría

para la vertiente relacional del trabajo docente que designamos por “*empatía*”;

Tabla 142 - Resultados de la evaluación final del modelo de 3^{er} orden de Empatía

Índice	χ^2 ;p; χ^2 /g.l.	SRMR	CFI	PCFI	RMSEA; p; IC90%
Resultado	$\chi^2_{(290)}=518,379$ P=0.000 χ^2 /g.l.= 1,788	0,056	0,931	0,831	RMSEA=0,050 P= 0,536 IC _{90%}]0,0439; 0,0569[

2) Con una fiabilidad compuesta superior a 0.70 en todas las situaciones de análisis, la escala puede considerarse con validez convergente y con una aproximación unidimensional satisfactoria;

3) Sin embargo, los resultados de las pruebas de la varianza media extractada y de la validez discriminante muestran que la escala aún presenta algunos problemas de unidimensionalidad que justifican su profundización teórica y empírica en el futuro.

Con estos resultados podemos considerar que el hecho de que nuestra hipótesis de la eficacia instruccional pueda ser explicada por un modelo a dos dimensiones - la *empatía* y la *tecnología* – tiene sentido y que se justifica su desarrollo con la creación de un referencial evaluativo asistido por instrumentos de medida aplicables.

Partiendo del principio de que el ISTOF es un instrumento reconocido y aplicable, nuestra contribución, teórica y práctica, consiste en el desarrollo de la vertiente instrumental para la dimensión *empatía*, a través de la aplicación de la escala del QCPAAS como referencial evaluativo.

Pero para que ese instrumento pueda ser eficaz es necesario que sus potenciales utilizadores lo reconozcan: 1) en su validez, en cuanto instrumento que refleja aspectos de su actuación, al que atribuyen importancia y significado y 2), en su utilidad, en cuanto referencial para una actuación que puede ser corregida y mejorada.

Por ello, dedicamos la segunda parte de nuestra investigación empírica a la aclaración de esas dos cuestiones, siendo determinantes de la construcción de un referencial autoevaluativo para los profesores y profesoras de la enseñanza secundaria, planteando la siguiente cuestión de investigación:

¿Serán los comportamientos preferidos por los alumnos y alumnas aceptados por los profesores y profesoras como objetos de su autoevaluación?

Decidimos desarrollar la investigación aplicando dos instrumentos de naturaleza cualitativa; 1) las *entrevistas* (Capítulo 8) y 2), el *grupo de discusión* (Capítulo 9); debe destacarse que estando en la base de ambos métodos la confrontación de los participantes con los ítems del QCPAAS, como referencial, hubo el cuidado de omitir los resultados relativos a su evaluación por los alumnos. Los resultados permiten, en síntesis, las siguientes conclusiones:

1 - De las entrevistas a 4 profesoras y 4 profesores, de diferentes asignaturas y en diferentes fases de la carrera:

1.1 Las respuestas relativas a la importancia atribuida a la dimensión *empatía* son concluyentes en el sentido de que esa importancia es reconocida por todos como factor con influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Aunque algunos respondedores hayan considerado que se trataba de una dimensión equivalente a la dimensión técnica del trabajo docente, no queda clara esa hipótesis paritaria, en términos de peso relativo, a partir del conjunto de las declaraciones registradas.

1.2 Las subdimensiones de la escala fueron aceptadas, por los participantes, como descriptores aplicables a los subconjuntos de los ítems, reforzando la validez facial del contenido afirmada anteriormente; se atribuyó a todas las subdimensiones un relevante papel de mediación como facilitadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje.

1.3 Por regla general, los comportamientos descritos por los ítems fueron considerados como comportamientos que los profesores pueden, o deben, asumir como normales en su relación con los alumnos; sin embargo, algunos participantes revelaron su intencional distanciamiento, como estrategia de defensa emocional o como identificación de un rasgo de personalidad, relativamente a algunos comportamientos que envuelven una mayor inversión afectiva; pero, en estos casos, no identificaron los comportamientos en causa como de difícil desempeño o de alguna forma inconvenientes.

1.4 Las opiniones variaron entre las consideraciones casi deontológicas – los profesores deben asumir tales comportamientos por imperativo profesional, incluso en los momentos en los que las contingencias personales lo dificulten - y las de tipo más pragmático que consideran los comportamientos como facilitadores de la acción y, en ese sentido, se justifican; pero, unos y otros, destacaron la ventaja de un referencial de este tipo como guía de interpretación y orientación para la acción así como para la autorreflexión sobre la práctica cotidiana; en algunos casos se destacó el hecho de que muchos de los comportamientos descritos integrasen la práctica de los participantes,

aunque declararan que lo hacían por estar en consonancia con su personalidad o su visión del acto de enseñar; pero fue visible el agrado con el que acogieron la idea de tratarse de comportamientos reconocidos como importantes.

1.5 Podemos también concluir un reconocimiento, para la generalidad de los participantes aunque unos lo hayan subrayado particularmente, de la importancia del referencial para la autoevaluación de su trabajo, 1) tanto desde el punto de vista informativo sobre lo que es importante en la vertiente relacional del proceso de enseñanza-aprendizaje, como 2) desde la perspectiva de la existencia de un marco estructurado que puede conducir a la búsqueda de estrategias más facilitadoras de la mejora;

1.6 En este sentido, por la aclaración que introduce en la complejidad de la acción instruccional, evidenciando un conjunto de variables que la condicionan, también pudimos constatar una significativa concordancia en torno al interés que la información obtenida sobre este aspecto puede tener en la formación inicial y en la formación continua de los profesores.

2 - Del *grupo de discusión* (Capítulo 9), en que intervinieron 3 profesoras y 3 profesores de diferentes disciplinas y con más de 20 años de experiencia profesional pudimos concluir:

2.1 Que en relación a la vertiente relacional del trabajo de los profesores, estamos en presencia de procesos regulatorios y adaptativos que se basan en creencias personales, autosostenidas y tácitamente desarrolladas, ya que los comportamientos implicados en la relación profesor-alumno son afirmados como algo dictado por las características personales de cada docente; esta conclusión nos hizo reformular nuestra hipótesis de un “modelo teórico de la cultura de los profesores” en lo que se refiere específicamente a la vertiente relacional del trabajo docente. En este sentido y en este caso, consideramos que los conocimientos y los aprendizajes movilizados se explican mejor por los elementos del modelo que evidenciamos en la zona gris de la Figura 3 del Capítulo, es decir, excluyendo los factores externos o ambientales que se identifican con el *ethos*, o cultura de escuela, y con la formación profesional formalmente adquirida.

2.2 Los profesores del grupo reconocen una dinámica evolutiva en sus comportamientos de la vertiente relacional, que se atribuye a factores como la “madurez” y la “experiencia”: 1) ya sea en un sentido positivo, reconociéndose más tolerantes o más comprensivos en factores comportamentales que podríamos incluir en

la subdimensión intermedia de la “proximidad” de nuestro modelo teórico; 2) o negativo, afirmándose menos pacientes, menos resistentes o más defensivos y precavidos, lo que los conduce a tener mayores dificultades para motivar o controlar a sus alumnos, lo que podríamos relacionar con la subdimensión intermedia de la “influencia” en el modelo. En ambos casos podemos identificar dos abordajes distintos que podemos clasificar cómo: 1) una de naturaleza más cognitiva, que se expresa en términos de una mayor capacidad para la lectura y evaluación de los contextos, lo que facilita su toma de decisión y 2), otra de naturaleza más emocional que se refleja en actitudes como de “paciencia” y de “tolerancia”.

2.3 La importancia reconocida por el grupo a la existencia de un referencial autoevaluativo en la vertiente relacional, y a este referencial en concreto, refuerza las conclusiones extraídas con los datos de las entrevistas, pareciendo claro que los profesores acogen positivamente la existencia de un marco estructurado de referencias comportamentales, en la medida en que se favorece la toma de conciencia de lo que es importante en la regulación del comportamiento relacional que influencia el ambiente de aprendizaje. Han sido así referidas las ventajas del referencial propuesto: 1) como instrumento de autorregulación y de apoyo reflexivo a las estrategias de enseñanza; 2) como una check-list de autoevaluación y de apoyo a la autorreflexión sobre la acción y 3), como una ayuda para la toma de conciencia de comportamientos que, siendo considerados como naturales e involuntarios, pueden ser olvidados en la reflexión sobre la acción intencional.

2.4 Cuando se discutió la importancia del referencial como objeto de formación profesional, reconocieron su importancia en la formación inicial y como soporte para las modalidades de aprendizaje que prefieren a la formación formal: la autoformación y el aprendizaje que puede ser adquirido a través de la reflexión e intercambio de información entre pares que compartan experiencias idénticas.

Así, con estos resultados de esta nuestra fase de investigación podemos concluir que para los profesores integrantes de ambos paneles, de la entrevista y del grupo de discusión, la respuesta a la cuestión de investigación planteada puede ser considerada positiva, es decir, que para estos profesores el referencial autoevaluativo propuesto es aceptado, íntegramente y sin objeciones, como un instrumento al que reconocen importancia y utilidad.

1.3 Una propuesta de aplicación

En una actividad compleja como la docente, sobre todo la que se traduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las perspectivas de eficacia apenas son posibles de concebir en función de los factores que afectan y determinan esa actividad para cada agente que interviene en ella. Este aspecto es importante en nuestra concepción de ese proceso en cuanto coproducción, lo que implica que esos factores sean claramente delimitados y caracterizados en su atribución, para que puedan ser objeto de acción transformante y meliorativa, a través de metas realistas de competencia que puedan establecerse para cada agente en situación.

Todos los sistemas de heteroevaluación, incluso los que en la práctica sólo pretenden la mera clasificación profesional, afirman este designio de intención meliorativa en la medida en que se constituyen como herramientas de inventario de los aspectos que en la acción se pueden mejorar. Sin embargo, y desde el punto de vista de su eficacia real, tienen la desventaja de constituir una intervención discontinua y desfasada de la acción, más allá de la falibilidad inherente a un proceso mediado por la capacidad interpretativa de quien evalúa la acción.

El supuesto, de la teoría social cognitiva, de que la acción intencional es conjeturable y autorregulable justifica y legitima como potencialmente más eficaz, como instrumento de mejora de la acción, la capacidad de cada agente para reflejar y autodeterminar aspectos y objetivos de cambio y de mejora de esa misma acción; es decir, de la capacidad de cada agente para evaluar su propia acción. La autoevaluación es, así, el único instrumento de mejora que se puede asumir como de aplicación continua y continuada y en la cual el arco entre la acción y la reacción judicativa y evaluativa puede ser reducida a su mínimo.

Para cualquier agente comprometido con el cambio y la mejora de su actuación, la autoevaluación es una actividad integrada en un programa de acción, una actividad que puede ser racionalizada para que, siendo posible definir objetivos y metas, se puedan desarrollar dispositivos motivacionales que la sostengan en el tiempo y en el modo de su concretización. Un referencial comportamental, científicamente sostenido, puede afirmarse como un marco válido para esa racionalidad.

La propuesta de aplicación que proponemos a partir de nuestro modelo teórico para la eficacia instruccional del docente, de acuerdo con la Figura 51 del capítulo, considera la existencia de dos referenciales comportamentales:

- 1) El que se refiere a la vertiente que designamos como *relacional*, o *empatía*, desarrollado en esta investigación y que está formado por 45 comportamientos, agregados en seis subdimensiones, que se presentan en la Tabela 127 del capítulo; aunque hayamos considerado los 45 comportamientos que corresponden a los ítems originales del QCPPAS, dada la elevada fiabilidad demostrada por la escala,

señalamos con fondo gris los 26 comportamientos pertenecientes al modelo teórico dotado de validez factorial y convergente;

2) El referencial correspondiente al ISTOF que, habiendo sido concebido para la heteroevaluación, adaptamos aquí como referencial autoevaluativo, con todos los elementos e ítems de la versión publicada, para la vertiente que designamos como *tecnología*, de acuerdo con la Tabela 128 y la Tabela 129 del capítulo.

Partiendo del principio de que los comportamientos descritos integran factores que impactan en el éxito de la acción instruccional elegimos el criterio de la frecuencia para su evaluación: 1 – Nunca; 2 – Raramente; 3- Algunas veces; 4 – Frecuentemente; 5 – Siempre.

La eficacia del instrumento depende de la utilidad reconocida por el utilizador y, por eso, debe considerarse la posibilidad de que, a partir del conjunto, cada profesor pueda construir su propio referencial, en función de la importancia que reconozca a cada uno de los ítems, es decir, el docente escoge los ítems con los cuales esté de acuerdo para que su intención sea favorecida desde las perspectivas: 1) de una valencia positiva de cara a los comportamientos, 2) por su integración como norma subjetiva y 3), porque los asume como exequibles haciendo actuar: o su control comportamental percibido (en cuanto creencia individual para el desempeño de determinado objetivo) o su autoeficacia (en cuanto creencia individual en la capacidad para alcanzar objetivos determinados).

También podríamos añadir un punto de vista en lo que se refiere a la posibilidad práctica de un desempeño comportamental incluso cuando los tres supuestos anteriores se consideren cumplidos. Por ejemplo, ¿cómo pueden asegurar los profesores de idiomas, que en el caso portugués llegan a enseñar a más de 200 alumnos, el cumplimiento de un objetivo comportamental tan exigente como el que se refiere al ítem “planifico las lecciones teniendo en cuenta las necesidades individuales de los alumnos”, si no estuvieran creadas las condiciones para apoyos supletorios para remediar las dificultades individualizadas?

A partir de las elecciones de los ítems se puede definir, igualmente, por parte del utilizador el nivel de competencia comportamental que pretende alcanzar.

Ejemplificando, con base en los datos de las entrevistas, el profesor o la profesora pueden entender que para el comportamiento descrito como “tengo siempre una sonrisa” es, en la práctica, imposible alcanzar la clasificación 5; es humanamente aceptable que alguien objete esa posibilidad y que considere que la competencia máxima se fija en que la posibilidad del comportamiento sea asumido como “frecuente”.

La elección, ya sea de los ítems o de los niveles de competencia comportamental, por cada uno de los utilizadores, debe ser considerada como una base del eventual éxito de la aplicación que

proponemos, ya que ésta permite que sea a partir de una adhesión voluntaria y autodeterminada que se pueda generar la intención de una práctica autoevaluativa y autorreflexiva, sistemática y continuada, orientada hacia la mejora comportamental en el complejo y coproducido proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, los referenciales permiten fijar objetivos individuales y desarrollar estrategias de mejora de comportamientos que constituyen factores de la eficacia instruccional.

Además, los utilizadores pueden basar en los ítems del QCPPAS y del ISTOF la concepción de cuestionarios de evaluación de su acción por sus alumnos, lo que constituye otra vertiente de interés y de producción de información de gran utilidad para los que se determinan por el desarrollo de estrategias de mejora continua de su acción.

2. Limitaciones del estudio

Las limitaciones que pueden ser consideradas sobre el alcance de esta Tesis, dadas las propias limitaciones temporales y materiales de un estudio de esta naturaleza, pueden ser categorizadas de acuerdo con las dos dimensiones que hemos considerado como más relevantes:

1 – Una dimensión de fundamentación teórica que radica, básicamente, en el hecho de no haber en la literatura una dimensión que nos pudiera servir de orientación básica, siendo muy escasos los estudios sobre la cuestión que tienen por base datos empíricos. A pesar de esta dificultad inicial pudimos contar con el apoyo sólido de dos teorías generales relevantes para la comprensión de la autorregulación de la acción humana – la *teoría social cognitiva* de A. Bandura y la *teoría del comportamiento planificado* de I. Ajzen – que, si por un lado nos permitían un encuadramiento genérico de los fenómenos envueltos en esa autorregulación, por otro se mostraban insuficientes para explicarlos en un contexto tan complejo y dinámico como el que se concretiza en la acción instruccional de los profesores, dada la elevada complejidad de los factores y variables que lo afectan, directa o indirectamente.

Así, un primer esfuerzo de aclaración teórica y de delimitación del propio objeto de estudio nos exigió una incursión en campos que pudieran contribuir a la elucidación sobre ese contexto de fondo de la acción de los profesores de secundaria, elucidando: a) sobre la naturaleza de la organización escuela y de su impacto sobre la acción individual de los profesores; b) sobre las exigencias de calidad que recaen sobre esta acción; c) sobre los factores de eficacia de esta acción y d) sobre los aspectos más relevantes de la caracterización profesional.

Esta amplitud de abordaje teórico, que excluye una intención de abordaje holístico, puede haber conducido, por la limitación temporal de su desarrollo, a una sistematización que puede ser considerada como insuficiente o poco profunda para

justificar una fundamentación sólida de nuestros supuestos. Aunque no nos haya quedado esa sensación, aceptamos que otros la puedan invocar como una limitación de este estudio.

2 – Y una dimensión de naturaleza empírica que limita, necesariamente, las pretensiones de generalización de las conclusiones que extraemos de la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación a los que recurrimos. Así:

2.1 La aplicación del QCPPAS, confinándose a una población escolar que, aunque comprendiendo todos los años de las dos vías de la enseñanza secundaria – regular o de proseguimiento de estudios (bachillerato) y formación profesional - sólo se puede considerar representativa de una región geográficamente delimitada: la Región Oeste de Portugal, lo que implica el cuestionamiento de su representatividad de la propia población escolar de la enseñanza secundaria a nivel nacional.

Por otro lado, aunque se hayan cumplido los criterios recomendados por la literatura para una dimensión de la muestra aceptable ($n > 200$), para la aplicación del análisis de modelos de ecuaciones estructurales, para la verificación de la validez factorial de una escala, (con una dimensión inicial de $n = 401$ y final de $n = 334$, tras ser excluidos los casos que, como outliers, afectaban la normalidad multivariada de las variables) se mostró, eventualmente, insuficiente para el análisis multigrupo (niños, $n_1 = 141$ y niñas $n_2 = 163$) si consideramos ese límite de aceptabilidad, pudiendo ser susceptibles de justa crítica los resultados de este análisis, por ese hecho.

2.2 Las entrevistas, con que recogemos las “voces” de profesores individuales, 4 profesores y 4 profesoras, fueron realizadas con sólo dos participantes para la variable de estudio referente a la experiencia profesional, representando cada uno de ellos una asignatura diferente del currículo. También este panel fue constituido por profesores, aunque con experiencias profesionales muy ricas y adquiridas en diferentes escuelas y diferentes regiones del país, que ejercen su actividad profesional en la misma región en que el QCPPAS fue aplicado. La convergencia de contenido detectada en los datos recogidos, pudiendo indiciar un fondo consensual que justifique que a partir de ellos se concluya, puede, sin embargo, no ser suficiente para que tales conclusiones se pretendan generalizables.

2.3 Igual crítica, de falta de representatividad capaz de afectar la generalización conclusiva, puede ser aplicada al hecho de que hemos recurrido a un único grupo de discusión, aunque la decisión se haya justificado por haberse verificado una saturación de la información producida de cara a los datos recogidos en las entrevistas. La crítica

puede aún extenderse a la limitación geográfica del área de trabajo de los profesores participantes y a su reducido número, con 3 profesoras y 3 profesores de diferentes asignaturas, aunque todos ellos con una experiencia superior a 20 años de servicio y con práctica de supervisión y evaluación de profesores.

Sin embargo, pensamos que estas limitaciones deben ser encuadradas por las dificultades inherentes a un estudio que se presenta con alguna novedad metodológica e instrumental, contando con la participación de ambas “voces” participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje – las de los alumnos y las de los profesores – y en el cual se tuvo que recurrir a la creación de un instrumento construido de raíz, el QCPPAS, y a la aplicación de técnicas exigentes para la construcción de una teoría y de un modelo teórico para la eficacia instruccional, para la cual se contribuye con la introducción de una nueva dimensión: la vertiente *relacional*, o *empatía*, en el desempeño de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Implicaciones y líneas futuras

Aunque nuestro entusiasmo y convicción sobre la importancia de estos resultados se deban, en gran medida, a las manifestaciones de apoyo y de reconocimiento de otros que tuvieron conocimiento de ello, vemos en la defensa y en la aprobación de esta Tesis el momento crucial en el que se pueden decidir la definición de hipótesis para su desarrollo futuro.

El reconocimiento, en esta primera instancia, del mérito teórico y práctico de nuestros descubrimientos y propuestas aplicativas justifica un desarrollo futuro que tendrá que ver, sobre todo, con tres líneas de acción:

1 – En una primera línea, la divulgación ante la comunidad científica – sobre todo en el área de la investigación identificada con la *eficacia instruccional* o *docente* - de nuestro modelo teórico, abriéndolo a la crítica y a las sugerencias correctivas, profundizándole la validez o, por la delimitación de sus puntos débiles, esclareciendo las líneas de revisión que lo puedan mejorar; y además, es una aspiración que podemos alimentar, suscitando la adhesión de otros a su desarrollo y consolidación.

Bajo nuestro punto de vista, esta divulgación debería corresponder a la publicación de dos artículos de base: 1) un artículo dedicado a la presentación de la metodología y de la construcción de la escala para la *empatía* y 2) otro, dedicado a la presentación de la validación teórica del modelo.

Consideramos que esta línea de divulgación es determinante para el alcance de medios y recursos que puedan sostener los otros desarrollos posibles y sin los cuales nuestra

capacidad individual para realizarlos no dejará de estar fuertemente condicionada.

2 – Una segunda línea de desarrollo supone la continuación del trabajo de investigación en el que, manteniendo como punto de partida la consideración de las voces de los profesores y de los alumnos, podamos:

2.1 - Desarrollar y mejorar el modelo teórico de la “*empatía*” profundizando su validación teórica:

2.1.1 – Profundizar el estudio, dentro de la misma base metodológica, con el descubrimiento e introducción de nuevos ítems en cada una de las subdimensiones con miras a la mejora del modelo;

2.1.2 – Aplicando el cuestionario a una muestra más significativa que pensamos deba ser, como mínimo, igual o superior a 2500 participantes;

2.2 – Ampliar el estudio:

2.2.1 – A la enseñanza secundaria obligatoria, probando la invarianza del modelo o reformulándolo para esta población escolar;

2.2.2– Aplicándolo en otros contextos culturales: europeo, latinoamericano y en países africanos lusófonos.

3 - La tercera línea de desarrollo que consideramos interesante e importante se refiere a la hipótesis aplicativa del modelo y de la escala en cuanto referencial autoevaluativo. Con este horizonte podemos considerar el desarrollo de un programa de investigación-acción que tenga como objetivos:

3.1 - Probar y evaluar la eficacia del referencial como instrumento de apoyo a la autoevaluación y a la autorreflexión con su aplicación por un grupo de profesores y profesoras de enseñanza secundaria;

3.2 – Ampliar el interés aplicativo con el desarrollo, a partir del referencial, de instrumentos de evaluación de los profesores por los alumnos;

3.3 – Integrar la práctica autoevaluativa de los profesores, recurriendo a un referencial, en la práctica organizacional de la gestión de la calidad, ya que pensamos que nuestro modelo es perfectamente compatible con sistemas, en este campo, en uso, como el EFQM/CAF y el SERVQUAL.

Con esta Tesis y sus posibles desarrollos queremos contribuir a la expansión de un área de estudio, la eficacia instruccional, que tiene, hoy en día, un gran relieve e importancia, tanto para los profesionales como para las diferentes partes interesadas en el proceso educativo.

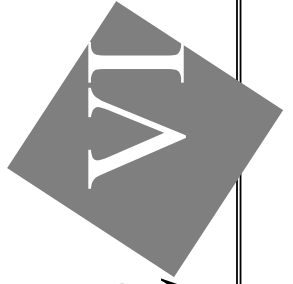
Así: 1) si por un lado esperamos que los profesores puedan comprender un poco mejor cuáles son los factores que, afectando a su eficacia, deben ser objeto de su atención para que puedan mejorar su acción; 2) por otro, también esperamos que aquellos que exigen a los profesionales esa eficacia puedan comprender mejor la complejidad de su acción y, por eso, que sepan evitar la linealidad racional con que esa acción es, generalmente, juzgada y evaluada.

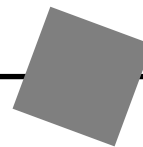
Nuestra perspectiva es la de alguien inmerso en una realidad. Se dirá que ese es un punto negativo que puede afectar, por la eventual falta de distanciamiento crítico, las conclusiones extraídas.

Argumentaremos que procuramos, en el rigor del método científico, que los hechos inventariados fueran suficientes para salvaguardarnos de esa crítica. Pues sólo ellos pueden legitimar esas conclusiones y esa crítica.

Además, nos resta la satisfacción de un trabajo hecho con humildad y sacrificio.

PARTE





Bibliografia

- QEQ. (2008). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de Abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida [Jornal Oficial C 111 de 6.5.2008]*.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2012). Obtido em 18 de 7 de 2012, de [http://www.ccsso.org/Resources/Programs/Interstate_Teacher_Assessment_Consortium_\(InTASC\).html](http://www.ccsso.org/Resources/Programs/Interstate_Teacher_Assessment_Consortium_(InTASC).html)
- TEACHERS' STANDARDS IN ENGLAND FROM SEPTEMBER 2012. (26 de abril de 2012). Obtido em 18 de 7 de 2012, de Department for Education: http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/t/teachers_standards_from_september_2012.pdf
- ABNT NBR ISO 9000:2005.
- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning: Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18, pp. 391-405.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179-211.
- Almeida, P. P. (Abril de 2003). *A Empresa de Serviço: Trabalho, competência e performance em contextos de servicialização*. Working Paper, ISCTE, DINÂMIA-Centro de Estudos Sobre a Mudança Socioeconómica, Lisboa.
- Almeida, P. P. (2004). A Servicialização do Trabalho: Perspectivas e tendências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 44, pp. 83-107.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alvarez Rojo, V. ((s.d.)). *Los grupos de discusión*. Obtido em 13 de 6 de 2012, de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/6_7/art_18.pdf
- Arambewela, R., & Hall, J. (2006). A comparative analysis of international education satisfaction using SERVQUAL. *Journal of Services Research*, 6, 141-163.
- Arbuckle, J. L. (2009). *Amos 18 User's Guide*. Chicago, IL: SPSS.
- Argyris, C. (1975). Dangers in applying results from experimental social psychology. *American Psychologist*, 30(4), 469-485.
- Argyris, C. (1976a). Theories of Action That Inhibit Individual Learning. *American Psychologist*, 31(9), 638-654.

-
- Argyris, C. (1976b). Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 363-375.
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People how to Learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 4-15.
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20-26.
- Argyris, C. (1997a). Initiating change that perseveres. *The American Behavioral Scientist*, 40(3), 299-309.
- Argyris, C. (1997b). Learning and teaching: A theory of action perspective. *Journal of Management Education*, 21(1), 9-26.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (1999). The theory of planned behaviour: Assessment of predictive validity and "perceived control". *The British Journal of Social Psychology*, 38, 35-54.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *The British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- ASQ. (fev de 2012). Obtido de ASQ: <http://asq.org/>
- Azevedo, J. (2000). Leitura de Síntese: Inteligência Política, Estratégia, Mobilização Social e Realização de Compromissos Sociais. In R. Carneiro, & e. al., *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva* (Vol. III, pp. 15-37). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ball, S. J. (2001). Directrizes políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), pp. 99-116.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), pp. 122-147.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. (R. Vasta, Editor) Obtido em 2 de 5 de 2007, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.15.1034&rep=rep1&type=pdf&embedded=true>
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith, & M. A. Hitt (Edits.), *Great Minds in Management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Barret, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42, pp. 815-824.
- Barrett, P. (2007). Strucrural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42, 815-824.
- Barroso Castro, C., Cepeda Carrion, G., & Roldan Salgueiro, J. L. (2005). Investigar en Economía de la Empresa: Partial Least Squares o Modelos Basados en la Covarianza? *Best Papers Proceedings 2005. El Comportamiento de la Empresa Ante Entornos Dinámicos. Congreso Anual, XV Congreso Hispano-Francés de AEDEM* (pp. 625-634). Vitoria: AEDEM.
- Barroso Castro, C., Cepeda Carrión, G., & Roldán Salgueiro, J. l. (2006). Constructos Latentes y Agregados en la Economía de la Empresa. *XX Congreso Nacional y XVI Congreso Hispano-Francés de AEDEM* (pp. 979-993). Palma de Mallorca: AEDEM.

- Base de Dados de Municípios. (s.d.). Obtido em 25 de 9 de 2012, de PORDATA:
<http://www.pordata.pt/>
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825-829.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Beyer, B. M., & Ruhl-Smith, C. (1999). The Principal's Role in School Restructuring and Reform: An Examination of Self-Perceived Leadership Styles. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 5(2), pp. 116-128.
- Bilhim, J. A. (2005). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas* (4ª ed.). Lisboa: ISCSP.
- Bodur, H. O., Brinberg, D., & Coupey, E. (2000). Belief, Affect, and Attitude: Alternative Models of the Determinants of Attitude. *Journal of Consumer Psychology*, 9(1), pp. 17-28.
- Bogdan, R., & Sari, B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderzgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275.
- Brok, P. d., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3,4), pp. 407-442.
- Brok, P. d., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9, pp. 199-213.
- Brok, P. d., Brekelmans, M., Levy, J., & Wubbels, T. (2002). Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behaviour. *The International Journal of Educational Management*, 16 (4/5), pp. 176-184.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., & Fessler, R. (1984). *Teacher Carrer Stages: Implications for Staff Development (ED 250276)*. Obtido em 15 de 2 de 2012, de ERIC Education Resources Information Center: <http://www.eric.ed.gov/>
- Burke, P., Christensen, J. C., Fessler, R., McDonnell, J. H., & Price, J. R. (1987). *THE TEACHER CAREER CYCLE: Model Development and Research Report (ED 289846)*. Obtido em 15 de 02 de 2012, de ERIC Education Resources Information Center: <http://www.eric.ed.gov/>
- Callejo Gallego, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 5, pp. 409-422.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2003). Differential Teacher Effectiveness: towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), pp. 347-362.
- Campbell, R., Kyriakides, L., Muijs, R., & Robinson, W. (2003). Differential Teacher Effectiveness: towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), pp. 347-362.

-
- Carifio, J., & Perla, R. J. (2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences*, 3(3), 106-116.
- Carifio, J., & Perla, R. J. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42, 1150-1152.
- Carneiro, R. (2000). 2020: 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo . In R. Carneiro, J. Caraça, M. E. São Pedro, M. d. Santos, M. R. Baptista, & P. Correia, *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva* (pp. 33-77). Lisboa: Ministério da Educação.
- Cascão, F., & Keating, J. (2000). Será a gestão por competências uma nova tendência na gestão de recursos humanos? In A. D. Gomes, J. Keating, A. Caetano, & M. P. Cunha, *Organizações em Transição: Contributos da Psicologia do Trabalho e das Organizações* (pp. 215-240). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), pp. 419-444.
- Chemers, M. M. (2000). Leadership Research and Theory: A Functional Integration. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(2), 27-43.
- CIES. (2010). *Indicadores*. Obtido em 05 de 12 de 2010, de Observatório das Desigualdades: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/>
- Claycomb, C., Lengnick-Hall, C. A., & Inks, L. W. (2001). The Customer as a Productive Resource: A Pilote Study and Strategic Implications. *18(1)*, pp. 47-69.
- Creemers, B. P. (2002). From School Effectiveness and School Improvement to Effective School Improvement: Background, Theoretical Analysis, and Outline of the Empirical Study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), pp. 343-362.
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (2005). Linking School Effectiveness and School Improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 359-371.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2006). Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (September de 2006). Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and Sdchool Improvement*, 3, pp. 347-366.
- Curry, L. (1983). An Organization of Learning Styles Theory and Constructs. *Paper presented at the Annual Meeting of the Americarn Educational Research Association (67th, Montreal, Quebec, April 11-15)* (p. 28). (ERIC Document Reproduction Service No ED 235185).
- Dale, B. G. (1994). *Managing Quality* (2 ed.). Prentice Hall.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (10ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

- De Bandt, J. (2004). Quelles dynamiques dans le domaine des activités informationnelles ? *Revue d'Économie Industrielle*, pp. 105-126.
- Delors, J., & al. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO.
- Dey, I. (s.d.). *Qualitative Data Analysis - A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Obtido em 1 de 7 de 2012, de http://www.drapuig.info/files/Qualitative_data_analysis.pdf
- DGEEC. (2012). *Estatísticas da Educação 2010/2011 - Jovens*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Drost, H. A. (2011). Validity and Reliability in Social Science Research. *Education Research and Perspectives*, 38 (1), pp. 105-123.
- EFQM. (2012). *An Overview of the EFQM Excellence Model*. Brussels.
- Ehren, M., & Visscher, A. (2006). Towards a theory on the impact of schools inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51-72.
- EIPA. (2006). *CAF - Common Assessment Framework (versão portuguesa)*. DGAEP.
- EIPA. (2012). *The Common Assessment Framework (CAF) - Improving Public Organisations through Self-Assessment*. Maastricht.
- Ellett, C. D., & Teddlie, C. (2003). Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17:1, pp. 101-128.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), pp. 247-273.
- Eurydice, a Rede de Informação sobre a Educação na Europa. (2007). *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, pp. 3-56.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), pp. 186-213.
- Fernandes, A. (2007). *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: Teorias e Estudos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring Nominal Scale Agreement Among Many Raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), pp. 378-382.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições, Lda.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.

-
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting For? Working Together for Your School*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Nordest and Islands(ERIC nº ED 342 128).
- Gadrey, J. (1991). Le service n'est pas un produit : quelques implications pour l'analyse économique et pour la gestion. *Politiques et Management Public*, 9(1), pp. 1-24.
- Gadrey, J. (2000). The Characterization of Goods and Services: an Alternative Approach. *Review of Income and Wealth*, 46 (3), pp. 369-387.
- Gaito, J. (1980). Measurement Scales and Statistics: Resurgence of an Old Misconception. *Psychological Bulletin*, 3, 564-567.
- Gerbing, D. W., & Anderson, J. C. (1988). An Updated Paradigm for Scale Development Incorporating Unidimensionality and Its Assessment. *Journal of Marketing Research*, 25 (2), pp. 186-192.
- Gil Flores, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10, 199-212.
- Gil Flores, J., García Jiménez, E., & Rodríguez Gómez, G. (1994). El análisis de datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 12, 183-199.
- Gilbert, J. K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998). Models in explanations, Part 1: Horses for courses? *International Journal of Science Education*, 20(1), 83-97.
- Gilley, A., McMillam, H. S., & Gilley, J. W. (2009). Organizational Change and Characteristics of Leadership Effectiveness. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 16(1), pp. 38-47.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, D. Hameline, G. Sacrist, J. M. Esteve, P. Woods, & M. H. Cavaco, *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora, Lda.
- Goe, L., & Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goffin, R. D. (2007). Assessing the adequacy of structural equation models: Golden rules and editorial policies. *Personality and Individual Differences*, 42, pp. 831-839.
- Gondim, S. M. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), pp. 149-161.
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.
- Grasha, A. F. (2000). Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology. *College Teaching*, 48(1), 2-10.
- Grasha, A. F. (2002). The Dynamics of One-on-One Teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia Editora, Lda.
- Gutiérrez Brito, J. (2001). Elementos no-técnicos para la condición de un grupo de discusión. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4, pp. 121-143.
- Hallak, J. (1991). *Education for all: high expectations or false hopes?* Paris: IIEP. UNESCO.

- Hargreaves, A. (1994). *Development and Desire: a Postmodern Perspective*. Obtido em 19 de 07 de 2007, de <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED372057>
- Hargreaves, A., & Macmillan, R. (1992). Balkanized Secondary Schools and the Malaise of Modernity. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA: (ERIC Document Reproduction Service Nº. ED 349697).
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), pp. 423-438.
- Hattie, J. (1985). Methodology Review: Assessing Unidimensionality of Tests and Items. *Applied Psychological Measurement*, 9 (2), pp. 139-164.
- Hayduk, L., Cummings, G., Boadu, K., Pazderka-Robinson, H., & Bouliane, S. (2007). Testing! testing! one, two, three - Testing the theory in structural equation models! *Personality and Individual Differences*, 42, 841-850.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2007). Exoerperienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 189-206.
- House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321-339.
- House, R. J. (1996). Path-Goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy, and a Reformulated Theory. *Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1998). Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- Huberman, M. (1989a). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, pp. 5-16.
- Huberman, M. (1989b). On Teachers' Careers: Once Over Lightly, With a Broad Brush. *International Journal of Educational Research*, 13 (4), 347-362.
- Infesta Domínguez, G., Vicente, A., & Cohen, I. (2012). Reflexiones en torno al trabajo con grupos de discusión en ciencias sociales. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), pp. 233-244.
- Keesing, R. M. (1974). Theories of Culture. *Annual Review of Anthropology*, 3, pp. 73-97.
- Kelley, S. W., Skinner, S. J., & Donnelly, J. H. (1992). Organizational Socialization of Service Customers. *Journal of Business Research*, 25, pp. 197-214.
- Kim, Y., & Baylor, A. L. (2006). A Social-Cognitive Framework for Pedagogical Agents as Learning Companions. *Educational Technology Research and Development*, 54 (6), pp. 569-596.
- Ko, J., Sammons, P., Kington, A., Regan, E., Day, C., & Gunraj, J. (2008). *Using Systematic Observation Schedules to Explore Variations in Effective Classroom Practice: Preliminary results from analysis of measures from the International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) scale and Quality of Teaching (QoT) Less*. Working Paper (ECP/04), ECP.

-
- Kolb, D. A. (1981). Learning Styles and Disciplinary Differences. In A. W. Chickering, *The Modern American College. Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society* (pp. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass Ltd.
- Kotzé, T. G., & du Plessis, P. J. (2003). Students as "co-producers" of education: a proposed model of student socialisation and participation at tertiary institutions. *Quality Assurance in Education*, 11(4), pp. 186-201.
- Kyriakides, L., & Creemers, B. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), pp. 183-205.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The Significance of the Classroom Effect in Primary Schools: An Application of Creemers' Comprehensive Model of Educational Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), pp. 501-529.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining Higher Order Thinking. *Theory into Practice*, 32(3), pp. 131-137.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. P. (2006). Atitudes: estrutura e mudança. In J. Vala, & M. B. Monteiro, *Psicologia Social* (7ª ed.). Lisboa: FCG.
- Lizardo, O. (2009). The Cognitive Origins of Bourdieu's Habitus. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 34(4), 375-401.
- Locke, E. A. (1991). The Motivation Sequence, the Motivation Hub, and the Motivation Core. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 288-299.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (Julho de 1990). Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel. *Psychological Science*, 1(4), pp. 240-246.
- López Yáñez, J. (2003). Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas. (U. d. Huelva, Ed.) XXI, *Revista de Educación*, 5, pp. 139-155.
- Lord, F. M. (1953). On the Statistical Treatment of Football Numbers. *The American Psychologist*, 8, 750-751.
- Manso, J. R., & Simões, N. M. (2007). *Os Municípios E A Qualidade De Vida Em Portugal: Proposta Metodológica Com Vista À Sua Mensuração e Ordenação*. Obtido em 27 de 10 de 2010, de http://www.dge.ubi.pt/pmanso/qualid_vida_pmanso_nuno.pdf
- Maroco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.

- Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 79, pp. 81-112.
- Martínez Mediano, C., & Riopérez Losada, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, 35-65.
- Martins, A. S. (2008). *A Escola e a Escolarização em Portugal - Representações dos Imigrantes da Europa do Leste*. (ACIDI, Ed.) Lisboa.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 148-164.
- Merton, R. E., & Kendall, P. L. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 51 (6), 541-557.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2 ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações* (4ª ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Moeller, S. (2008). Customer Integration—A Key to an Implementation Perspective of Service Provision. *Journal of Service Research*, 11(2), pp. 197-210.
- Montgomery, S. M., & Groat, L. N. (1998). Student learning styles and their implications for teaching. *CRLT Occasional Papers*, 10, pp. 1-8.
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: Unesco.
- Mueller, R. O., & Hancock, G. R. (2008). Best Practices in Structural Equation Modeling. In J. W. Osborne (Ed.), *Best Practices in Quantitative Methods* (pp. 488-508). Thousand Oaks: SAGE.
- Murillo, F. X., Castañeda, E., Fabara, E., Murillo, O., Cueto, S., Hernández, M. L., . . . Torres, P. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Covenio Andrés Bello.
- Neves, J. (2001a). Personalidade, percepção e aprendizagem. In J. C. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano, *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 221-253). Lisboa: McGraw-Hill.
- Neves, J. (2001b). Estruturas organizacionais. In J. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano, *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 469-500). Lisboa: McGraw-Hill.
- Neves, J. (2001c). O processo de liderança. In J. C. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano, *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 377-403). Lisboa: McGraw-Hill.
- Nikkanen, P., & Valijarvi, J. (2006). In Quest of Balance Between School Effectiveness and Improvement Activities: The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) and Finnish Country Perspective. *Paper presented at the conference on Embracing Diversity. New Challenges for School Effectiveness and Improvement in a Global Learning Society. The 19th Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*. Fort Lauderdale, FL, USA.

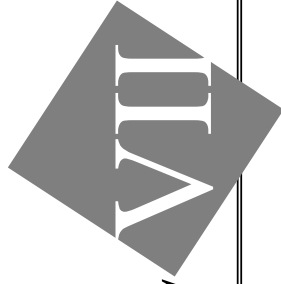
-
- Nikkanen, P., & Välijärvi, J. (2006). In Quest of Balance Between School Effectiveness and Improvement Activities: The International System for Teacher Observation and Feedback (ISTOF) and Finnish Country Perspective. *Paper presented at the conference on Embracing Diversity. New Challenges for School Effectiveness and Improvement in a Global Learning Society. The 19th Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*. Fort Lauderdale, FL, USA.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625-632.
- OCDE. (2005). *SCHOOL FACTORS RELATED TO QUALITY AND EQUITY: RESULTS FROM PISA 2000*.
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), pp. 203-223.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). Servqual: A Multiple-Item Scale For Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1991). Refinement and Reassessment of the SERVQUAL Scale. *Journal of Retailing*, 67(4), 420-450.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1994). Reassessment of Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: Implications for Further Research. *Journal of Marketing*, 58(1), 111-124.
- Pereira, O. G. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional*. Lisboa: FCG.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados Para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Lisboa: Sílabo.
- Pires, A. R. (2007). *Qualidade - Sistemas de Gestão da Qualidade (3ª edição ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Platt, J. (1981). On Interviewing One's Peers. *The British Journal of Sociology*, 32 (1), pp. 75-91.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City, NY: Doubleday & Company, Inc.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (2ª ed.)*. Lisboa: Gradiva.
- Randolph, J. J. (2008). *Online Kappa Calculator*. Obtido de <http://justusrandolph.net/kappa/>
- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118(3), 219-235.
- Rehbein Felmer, L., Martínez Pool, G., Rose Fisher, I., & Fritz, C. G. (2009). Los estilos epistémicos y tipos de personalidad como factores asociados a la elección de carrera. *Revista de Pedagogía*, 30, pp. 115-134.

- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), 289-301. Obtido de Educación y Educadores: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1845>
- Roldán García, E. (1998). Los "grupos de discusión" en la investigación en Trabajo Social y Servicios Sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 11, pp. 133-144.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 146-159.
- Roth, D., & Swail, W. S. (2000). *Certification and Teacher Preparation in the United States*. Obtido em 17 de 7 de 2012, de EDUCATIONAL POLICY INSTITUTE: http://www.educationalpolicy.org/pdf/PREL_Certification.pdf
- Russell, J. A. (2003). Core Affect and the Psychological Construction of Emotion. *Psychological Review*, 110(1), pp. 145-172.
- Sahney, S., Banwet, D., & Karunes, S. (2004). A SERVQUAL and QFD approach to total quality education. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53(2), 143-166.
- Salvador-Ferrer, C. M. (2010). Quality of University Services: Dimensional Structure of SERVQUAL VS. ESQS. *Service Science*, 2(3), 167-176.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Institute of Education; OFSTED, London.
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The Theoretical Basis of the Effective School Improvement Model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 373-385.
- Schmitt, N. (1996). Uses and Abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), pp. 129-153.
- Scott, R. H., & Fisher, D. L. (2004). Development, Validation and Application of a Malay Translation of an Elementary Version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Research in Science Education*, 34, pp. 173-194.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shahin, A. (2006). SERVQUAL and Model of Service Quality Gaps: A Framework for Determining and Prioritizing Critical Factors in Delivering Quality Services. In V. Partha Sarathy (Ed.), *Service quality - An introduction* (pp. 117-131). Andhra Pradesh: ICFAI University Press.
- Shavelson, R. J., & Seidel, T. (2006). Approaches in measuring learning environments. *Learning Environments Research Journal*, 9, pp. 195-197.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

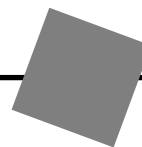
-
- Smith, E. (2003). Ethos, Habitus and Situation for Learning: An Ecology. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 463-470.
- Smith, E. A. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management*, 5(4), pp. 311-321.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), pp. 3-34.
- Spradley, J. P., & Phillips, M. (1972). Culture and Stress: A Quantitative Analysis. *American Anthropologist*, 74(3), 518-529.
- Sternberg, R. j., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing Common Sense. *American Psychologist*, 50(11), pp. 912-927.
- Stodnick, M., & Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to Measure the Quality of the Classroom Experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 115-133.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), pp. 339-355.
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (Dezembro de 2006). The International System for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher effectiveness constructs. *Educational Research and Evaluation*, 6, pp. 561-582.
- Teddlie, C., Creemers, B., Kyriakides, L., Muijs, D., & Yu, F. (2006). The International System for Teacher Observation and Feedback: Evolution of an international study of teacher. *Educational Research and Evaluation*, 6, 561-582.
- Telli, S., Brock, P. d., & Cakiroglu, J. (2007). Students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour in secondary schools: Development of a Turkish version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environment Research Journal*, 10, pp. 115-129.
- Thrupp, M., & Lupton, R. (2006). Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), pp. 308-328.
- Vanderschraaf, P., & Sillari, G. (2009). *Common Knowledge*. (E. N. Zalta, Ed.) Obtido em 11 de 7 de 2012, de The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/consciousness-representational/>
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, pp. 441-461.
- Vernon, T., & Eysenck, S. (2007). Introduction. *Personality and Individual Differences*, 42, 813.
- Villas-Boas, M. A. (2002). A relação escola-família. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1 (1), pp. 147-176.
- Wagner, R. K. (1987). Tacit knowledge in everyday intelligent behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1236-1247.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), pp. 1-19.

- Wenglinsky, H. (2002). *How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance*. Obtido em 22 de Nov. de 2006, de Education Policy Analysis Archives, 10(12).
- Wikeley, F., & Murillo, J. (2005). Effective School Improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 355-358.
- Wilson, D. C., & Rosenfeld, R. H. (1990). *Managing Organizations*. Maidenhead: Mcraw-Hill.
- Wrigley, T. (2004). "School effectiveness": the problem of reductionism. *British Educational Research Journal*, 30(2), pp. 227-244.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Zhang, L.-F. (2007). From career personality types to preferences for teachers' teaching styles: A new perspective on style match. *Personality and Individual Differences*, 43, pp. 1863-1874.
- Zhang, L.-F., & Sternberg, R. J. (2000). Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations. *The Journal of Psychology*, 134(5), pp. 469-489.

PARTE



LISTA DESCRITIVA DOS ANEXOS



Constitui esta lista o índice de todos os documentos referidos como Anexos, no texto da Tese, e que são incorporados em suporte digital no formato “*.pdf”.

ANEXO I

- Listagem de 62 itens do QTI para uma versão turca

ANEXO II

- 1 Texto integral da prova de suficiência investigatória
- 2 Processo do professor ideal
- 3 Questionário -Análise por peritos
- 4 Questionário -Análise interjuizes
- 5 Questionário - Analise interjuizes - cálculo do k de fleiss
- 6 Parecer do Prof. José Alves
- 7 Parecer do Prof. Antonio Moreira
- 8 Suporte gráfico do questionario
- 9 Autorização - Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar
- 10 Diretores - Pedido de autorização para aplicação do questionário
- 11 Versão final do questionario - declaração de consentimento informado

ANEXO III

Capítulo 6

- 1 QCPPAS - Fiabilidade da escala do pré-teste
- 2 Estatísticas descritivas da caracterização da amostra
- 3 Estatísticas descritivas do QCPPAS
- 4 Frequências dos itens e testes de normalidade
- 5 Caracterização da amostra – variáveis do enquadramento geográfico e demográfico
- 6 Caracterização da amostra – variáveis do enquadramento social e económico
- 7 Caracterização da amostra – variáveis do enquadramento – perfil sócio-afetivo
- 8 Testes de hipóteses

Nota: Todos estes documentos estão integrados no ficheiro “TESE Anexo III Capítulo 6.pdf”

Incluem-se ainda os outputs do SPSS em formato “*.spv”

Capítulo 7

- 1 Modelo de 1ª ordem para empatia – gráfico
- 2 Modelo de 1ª ordem para empatia – output
- 3 Modelo de 2ª ordem para empatia – gráfico
- 4 Modelo de 2ª ordem para empatia – output
- 5 Modelo de 3ª ordem para empatia – gráfico
- 6 Modelo de 3ª ordem para empatia – output
- 7 Modelo de 3ª ordem para empatia análise multigrupo
- 8 Modelo de 3ª ordem para empatia análise multigrupo – raparigas
- 9 Modelo de 3ª ordem para empatia análise multigrupo – rapazes

Nota: Todos estes documentos estão integrados no ficheiro “TESE Anexo III Capítulo 7.pdf”

Capítulo 8

- 1 Transcrição integral das entrevistas
- 2 Entrevistas - code reports

Nota: Todos estes documentos estão integrados no ficheiro “TESE Anexo III Capítulo 8.pdf”

Capítulo 9

- 1 Transcrição integral do grupo de discussão
- 2 Grupo Discussao - code reports

Nota: Todos estes documentos estão integrados no ficheiro “TESE Anexo III Capítulo 9.pdf”

