



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

“EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E METÁFORAS.
ESTUDO EMPÍRICO SOBRE A INFLUÊNCIA DAS METÁFORAS
NOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS EM CONTEXTO DE SALA
DE AULA”

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do
grau de Doutor em Ciências da Educação

Ana Cristina Ribeiro dos Santos

Agosto 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

“EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E METÁFORAS.
ESTUDO EMPÍRICO SOBRE A INFLUÊNCIA DAS METÁFORAS
NOS PROCESSOS COMUNICACIONAIS EM CONTEXTO DE SALA
DE AULA”

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do
grau de Doutor em Ciências da Educação
e especialidade em Administração Escolar

Ana Cristina Ribeiro dos Santos

Trabalho efectuado sob a orientação da

Professora Doutora Leonor Maria Gonçalves Pacheco Pais Andrade
Cardoso

Agosto 2011

Regozijo-me ao abrir esta dissertação agradecendo a todos aqueles que de forma directa ou indirecta estiveram comigo ao longo de todo este percurso.

Em primeiro lugar uma palavra de especial atenção, reconhecimento e uma profunda gratidão, à minha orientadora Professora Doutora Leonor Cardoso, por tudo o que me fez ver, pensar, questionar, (des)creditar; (des)construir, formar e transformar, mas também por sempre ter acreditado em mim, pelo testemunho de rigor científico que sempre imprimiu e do qual tanto desejamos aproximar-nos. Enfim, por ter sido um exemplo personificado de mente instigante de responsabilidade e de sucesso. Somos eternamente devedores, e estamos crentes de que o que nos ensinou estará sempre na origem de tudo quanto de melhor emprendermos realizar.

À Universidade Católica Portuguesa, nas pessoas do Director da Faculdade de Educação e Psicologia do Porto, Professor Doutor Joaquim Azevedo e do Coordenador deste Doutoramento, Professor Doutor Afonso Baptista, pelo incentivo e prontidão na resolução de todos os formalismos de forma eficiente e eficaz e esclarecimento de todas as dúvidas que fomos colocando ao longo deste percurso, aqui expressamos o nosso sincero agradecimento!

A todos os nossos amigos importa dizer que a sua existência minora os efeitos por vezes devastadores dos insucessos, e multiplica a sensação de gratidão decorrente dos objectivos alcançados com sucesso. Dentre estes podemos destacar alguns.

Ào Dr. Abílio Louro de Carvalho, pelas suas doudas sugestões. Muito Obrigada Abílio !

À Dra. Luísa Berta, a quem nos une uma amizade rara e preciosa. Pela sua presença constante e pelo apoio nos momentos mais difíceis. Muito Obrigada, Luísa!

Aos nossos pais, pelo nosso modelo de vida, de quem herdamos todas as nossas qualidades e a quem não devemos nenhum dos nossos defeitos, agradecemos sentida e profundamente tudo quanto por nós fizeram e o orgulho que sentem pelo nosso trabalho. Ao meu irmão João Pedro, modelo de perseverança e profissionalismo neste percurso que intentámos. Ao meu filho, Tiago, sentido essencial da nossa existência, dedicamos este trabalho, na esperança de que consiga demonstrar todo o orgulho que sentimos pelo que conseguiu construir tantas vezes sem a nossa presença. É vosso o nosso mais sentido Amor...

E agradeço a deus por me ter conduzido até aqui e nunca me ter faltado!

Estudar os processos comunicacionais em contexto de sala de aula, tendo um conjunto de metáforas como «grelha de leitura» foi o objectivo geral dos dois estudos que integram a presente investigação. Dele decorreram outros, mais específicos, designadamente:

– Operacionalizar o conceito de metáforas comunicacionais, de forma a construirmos e validarmos um instrumento de recolha de dados;

– Estudar a influência de um conjunto de variáveis (geográficas, sócio-demográficas e organizacionais) na percepção dos docentes quanto à influência das metáforas nos processos comunicacionais utilizados na interacção com os alunos em contexto de sala de aula;

– Estudar o grau de identificação de um conjunto de metáforas delimitadas ao nível conceptual, como influentes na percepção dos participantes acerca dos processos comunicacionais que põem em prática no contexto de sala de aula.

– Por fim, avaliar até que ponto os resultados obtidos no segundo estudo (realizado em 2010) se assemelham ou distinguem dos que foram obtidos no primeiro (realizado em 2004) constituiu-se como objectivo específico da segunda etapa da investigação empreendida.

De acordo com os objectivos traçados, optámos pelo método do inquérito (*survey research*) com recurso à técnica de questionário. As amostras estudadas são constituídas por um total de 400 professores (200 em cada estudo), pertencentes a organizações escolares dos Distritos de Vila Real e Viseu, inseridas nos meios rural e urbano. O instrumento de recolha de dados foi por nós construído e validado, tendo sido designado por Questionário de Metáforas Comunicacionais.

Os resultados alcançados são indicativos da presença das metáforas nos processos comunicacionais utilizados pelos professores em contexto de sala de aula, embora os referidos processos tenham diferido nos dois estudos realizados. Concluiu-se, ainda, pela influência diferenciada das doze variáveis consideradas (duas geográficas, oito sócio-demográficas e duas organizacionais) na percepção dos professores inquiridos quanto à utilização dos processos comunicacionais estudados na prática discursiva que empreendem com os seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Comunicação; Processos Comunicacionais; Metáfora; Metáforas Comunicacionais.

The main purpose of the two studies comprised in this investigation was to study the communicational processes in classroom situations, using a group of metaphors as a “reading grid”. Other, more specific aims derived from this purpose, namely:

- operationalize the concept of communicational metaphors, in order to create and validate a tool with which to compile data;
- study the influence of a group of variables (geographic, socio-demographic and organizational) in teachers’ perceptions of the role of metaphors in the communicational processes used during teacher-student interaction in classroom situations;
- study the degree of identification of a group of metaphors, delimited on a conceptual level, as an influence on the participants’ perceptions of the communicational processes they use in classroom situations;
- and finally, ascertain to what extent the results obtained in the second study (done in 2010) resembled or differed from the results obtained in the first study (done in 2004). This was a specific aim in the second part of this investigation.

With these aims in mind, we decided to do a survey research based on questionnaires. The samples studied are composed of a total of 400 teachers (200 in each study), belonging to schools in the districts of Vila Real and Viseu, from rural and urban areas. We created and validated the tool used to compile the data, which we called the Communicational Metaphors Questionnaire.

The results indicate the presence of metaphors in communicational processes used by teachers in classroom situations, although the processes differed in the two studies. We also concluded that the twelve variables considered in these studies (two geographical, eight socio-demographic and two organizational) distinctly influenced the teachers’ perceptions as to the use of communicational processes in their interactions with students.

KEY WORDS: Education; Communication; Communicational Processes; Metaphor; Communicational Metaphors.

INTRODUÇÃO	14
-------------------	-----------

PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – O Dever da concretização do direito à Educação e à Cultura	24
1. Constituição da República Portuguesa	25
2. A Lei de Bases do Sistema Educativo	31
2.1. Objectivos da Escola	33
3. Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro	35
4. Decreto – Lei n.º 172/91, de 10 de Maio	37
5. Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio	41
6. Decreto - Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril	45

CAPÍTULO II – Processos Comunicacionais	52
1. Informação e comunicação: que relação ?	53
2. Fenómeno do feedback	59
2.1. Entropia	61
2.2. Redundância	62
3. Objectivos da comunicação	63
3.1. Informar/informação	63
3.1.1. Formar/educação	64
3.2. Socializar/socialização	65
3.3. Interagir/interacção	66
3.4. Influenciar/persuasão	66
3.5. Reflectir/reflexão	67
4. Elementos do processo comunicacional	68
4.1 Mensagem ou conteúdo da comunicação	69
4.2. Transmissão ou meios da comunicação	70
4.3 Destinatário da comunicação	71
4.4. Relações entre o destinatário e o emissor	73
4.5. Relações entre o destinatário e o seu meio	74
4.6. Emissor	75

4.6.1. Competências comunicacionais	76
4.6.2. Atitudes	77
4.6.3. Sistema sócio-cultural	78
4.6.4. Competências cognitivas	78
4.7. Meio	79
4.8. Código	79
5. Barreiras à comunicação	81
6. Comunicador eficaz/professor eficaz: que relação ?	85

CAPÍTULO III – Metáfora(s) Comunicacional(ais) **88**

1. Conceito Etimológico/Metáfora Mecânica	97
2. Conceito Biológico/Metáfora Orgânica	103
3. Conceito Político/Metáfora Política	107
4. Conceito Informático/Metáfora Cibernética	116
5. Conceito Psicológico/Metáfora Prisão Psíquica	121
6. Conceito Sociológico/Metáfora Cultural	128
7. Conceito Psicossociológico/Metáfora Narrativa	134

PARTE 2 - ESTUDO EMPIRICO

CAPÍTULO IV – Objectivos do estudo empírico e metodologia geral **139**

1. Objectivos do estudo empírico	139
2. Delimitação da população – alvo e caracterização da amostra	141
3. Instrumento de medida utilizado: Questionário de Metáforas Comunicacionais (QMC)	153
3.1. Estrutura e conteúdo do QMC	153
3.2. Elaboração do instrumento de medida	154
3.2.1. Construção do instrumento de medida: vantagens e limitações	168
3.3. Avaliação das qualidades psicométricas do QMC	171
3.3.1. Fiabilidade	171
3.3.2. Validade de constructo	177
3.3.3. Fiabilidade dos 4 factores do QMC	180
4. Recolha dos dados e conceptualização da investigação	182
5. Procedimentos relativos ao tratamento estatístico dos dados	183

CAPÍTULO V – Metáforas Comunicacionais e variáveis influentes no estudo 1	185
1. Análise descritiva do QMC	186
2. Análise comparativa dos quatro factores do QMC	189
3. Influência da variável geográfica nas Metáforas Comunicacionais	190
4. Influência das variáveis sócio-demográficas nas Metáforas Comunicacionais	193
4.1. Diferenças de género	193
4.2. Idade	195
4.3. Estado civil	198
4.4. Habilitações académicas	201
4.5. Tempo de serviço docente	203
4.6. Nível de ensino	207
4.7. Desempenho de cargos	209
4.8. Situação profissional	211
5. Influência das variáveis organizacionais nas Metáforas Comunicacionais	213
5.1. Número de turmas leccionado	213
5.2. Número de alunos leccionado	216
6. Metáforas comunicacionais delimitadas ao nível conceptual	220
CAPÍTULO VI – Objectivos do estudo empírico 2 e metodologia geral	225
1. Objectivos do estudo empírico	225
2. Caracterização da amostra	225
3. Instrumento de medida utilizado: Questionário de Metáforas Comunicacionais (QMC)	
3.3. Avaliação das qualidades psicométricas do QMC	235
3.3.1. Análise factorial confirmatória	235
3.3.2. Fiabilidade	238
3.3.3. Análise factorial exploratória	243
3.3.4. Fiabilidade dos três factores do QMC	248
4. Recolha dos dados e conceptualização da investigação	249
5. Procedimentos relativos ao tratamento estatístico dos dados	250

CAPÍTULO VII – Metáforas Comunicacionais e variáveis influentes no estudo 2	251
1. Análise descritiva do QMC	251
2. Análise comparativa dos três factores do QMC	253
3. Influência da variável geográfica nas Metáforas Comunicacionais	255
4. Influência das variáveis sócio-demográficas nas Metáforas Comunicacionais	257
4.1. Diferenças de género	257
4.2. Idade	258
4.3. Estado civil	260
4.4. Habilitações académicas	262
4.5. Tempo de serviço docente	265
4.6. Nível de ensino	268
4.7. Desempenho de cargos	271
4.8. Situação profissional	274
5. Influência das variáveis organizacionais nas Metáforas Comunicacionais	279
5.1. Número de turmas leccionado	279
5.2. Número de alunos leccionado	281
6. Metáforas comunicacionais delimitadas ao nível conceptual: Análise comparativa	283
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	288

BIBLIOGRAFIA	301
---------------------	------------

ANEXOS	
Anexo I – Decreto Lei 115-A/98, de 4 de Maio	315
Anexo II – Decreto Lei 75/2008, de 22 de Abril	321
Anexo III - Guião da Entrevista	324
Anexo IV – Questionário de Metáforas Comunicacionais (QMC) – Versão 1	327
Anexo V- Questionário de Metáforas Comunicacionais (QMC) – Versão 2	333
Anexo VI - Questionário de Metáforas Comunicacionais (QMC) – Versão 3	340

Índice de figuras

Figura 2.1 – Reciprocidade	58
Figura 2.2 – Mutualidade	58
Figura 2.3 – Interacção	59
Figura 2.4 - Objectivos da comunicação	68
Figura 3.1 - Esquema simplificado de Harold Lasswell	99
Figura 3.2 - Esquema simplificado de Claude Shannon	99
Figura 3.3 - Esquema simplificado de Norbert Wiener	117
Figura 5.1 - Pontuações médias do QMC e factores constituintes	188
Figura 5.2 - Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do meio escolar onde leccionam os docentes: meio citadino vs meio rural	192
Figura 5.3 - Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do sexo dos participantes	195
Figura 5.4 - Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função da idade dos participantes	198
Figura 5.5 - Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do estado civil dos participantes	201
Figura 5.6 - Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função das habilitações académicas dos participantes	203
Figura 5.7 - Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do tempo de serviço docente dos participantes	206
Figura 5.8 - Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do nível de ensino leccionado	208
Figura 5.9 - Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do desempenho de cargos	210
Figura 5.10 - Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função da situação profissional dos docentes	212
Figura 5.11 - Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do número de turmas leccionado	216
Figura 5.12 - Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do número de alunos leccionado	219
Figura 5.13 - Pontuações médias das metáforas comunicacionais utilizadas em contexto de sala de aula	224
Figura 6.1. – Modelo estrutural confirmatório dos quatro factores das metáforas comunicacionais	236
Figura 7.1 – Pontuações médias do QMC e factores constituintes.	253

Figura 7.2 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do meio escolar onde leccionam os docentes: meio citadino vs meio rural.	256
.....	
Figura 7.3 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do estado civil dos participantes.	262
.....	
Figura 7.4 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função das habilitações académicas dos participantes.	264
.....	
Figura 7.5 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do tempo de serviço docente dos participantes.	268
.....	
Figura 7.6 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do nível de ensino leccionado.	271
.....	
Figura 7.7 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do desempenho de cargos	274
.....	
Figura 7.8 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função da situação profissional dos docentes.	278
.....	
Figura 7.9 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do número de turmas leccionado.	281
.....	
Figura 7.10 – Pontuações médias das metáforas comunicacionais utilizadas em contexto de sala de aula.	286

Índice de quadros

Quadro 1.1. – Administração e gestão da escola	42
Quadro 1.2 –Administração e gestão dos agrupamentos de escola e escolas não agrupadas	45
Quadro 2.1 - Deficiências ao nível da comunicação professor/aluno	84
Quadro 4.1 - Distribuição da amostra segundo a localização da escola e o sexo	143
Quadro 4.2 - Distribuição da amostra segundo o sexo e a classe etária	143
Quadro 4.3 - Distribuição da amostra segundo o estado civil e o sexo	144
Quadro 4.4 - Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas e o sexo	145
Quadro 4.5 – Distribuição da amostra segundo o nível de ensino e localização da escola	145
Quadro 4.6 – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço e o sexo	146
Quadro 4.7 – Distribuição da amostra segundo a situação profissional e o tempo de serviço para ambos os sexos	148
Quadro 4.8 – Distribuição do cargo exercido segundo a situação profissional	150
Quadro 4.9 – Distribuição da amostra segundo o número de turmas e de alunos que lecciona	151
Quadro 4.10 – Distribuição do número de turmas e de alunos que lecciona segundo a situação profissional	152
Quadro 4.11 - Temas e categorias emergentes	157
Quadro 4.12 - Categorias emergentes em cada tema	158
Quadro 4.13 - Totais por categorias do tema I: Operacionalização do conceito de comunicação	159
Quadro 4.13.1 - Tema I: Operacionalização do conceito de comunicação	160
Quadro 4.14 - Totais por categorias do tema II: Objectivos da comunicação	161
Quadro 4.14.1 - Tema II: Objectivos da Comunicação	162
Quadro 4.15 - Totais por categorias do tema III: Perfil do bom comunicador	163
Quadro 4.15.1 - Tema III: Perfil do bom comunicador	164
Quadro 4.16 - Totais por categorias do tema IV: Processo de comunicação	165
Quadro 4.16.1 - Tema IV: Processo de comunicação	166
Quadro 4.17 - Ordenação dos temas por representatividade das categorias	167
Quadro 4.18 – Correlações item - total e coeficientes de consistência Interna Alpha de Cronbach sem os respectivos itens	173
Quadro 4.19 – Questionário de Metáforas Comunicacionais: saturações factoriais (s) e comunalidades (h ²) para a solução com quatro factores (F1 a F4; rotação VARIMAX)	179
Quadro 4.20 – Correlações item – total e coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach sem os respectivos itens para os quatro factores do QMC	181

.....	
Quadro 5.1 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias, desvios e erros-padrão do QMC e dos 4 factores constituintes	186
.....	
Quadro 5.2 - Comparação das pontuações médias entre os factores constituintes do QMC: testes T de Student para amostras emparelhadas	189
.....	
Quadro 5.3 - Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do meio escolar onde leccionam os docentes: Testes univariados	191
.....	
Quadro 5.4 - Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do sexo dos docentes: Testes univariados	194
.....	
Quadro 5.5 - Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função da classe etária dos participantes: Testes univariados	196
.....	
Quadro 5.6 - Coeficientes de correlação de Pearson entre o QMC e factores constituintes e a idade dos participantes.	197
.....	
Quadro 5.7 - Pontuações médias e desvios-padrão do QMC. em função do estado civil: Testes univariados	199
.....	
Quadro 5.8 - Diferenças entre as médias do factor 4 do QMC em função do estado civil: Testes de comparação múltipla de Fisher LSD	200
.....	
Quadro 5.9 - Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função das habilitações académicas: Testes univariados	202
.....	
Quadro 5.10 - Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do tempo de serviço docente: Testes univariados	205
.....	
Quadro 5.11 - Coeficientes de correlação de Pearson entre o QMC e factores constituintes e o tempo de serviço docente	206
.....	
Quadro 5.12 - Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do nível de ensino leccionado: Testes univariados	208
.....	
Quadro 5.13 - Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do desempenho de cargos: Testes univariados	210
.....	
Quadro 5.14 - Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função da situação profissional dos docentes: Testes univariados	211
.....	
Quadro 5.15 - Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do número de turmas leccionado: Testes univariados	214
.....	
Quadro 5.16 - Diferenças entre as médias dos quatro factores do QMC em função do número de turmas leccionado: Testes de comparação múltipla de Tukey HSD	215
.....	
Quadro 5.17 - Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do número de alunos leccionado: Testes univariados	217
.....	
Quadro 5.18 - Diferenças entre as médias dos quatro factores do QMC em função do número de alunos leccionado: testes de comparação múltipla de Tukey HSD	219
.....	
Quadro 5.19 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias, desvios e erros-padrão das metáforas comunicacionais em contexto de sala de aula	220
.....	
Quadro 5.20 - Comparação das pontuações médias entre as metáforas comunicacionais: testes T de Student para amostras emparelhadas	222
.....	
Quadro 6.1.- Distribuição da amostra segundo o meio localização da escola e o sexo	226
.....	
Quadro 6.2. - Distribuição da amostra segundo o sexo e a classe etária	226

.....
Quadro 6.3. – Distribuição da amostra segundo o estado civil e o sexo	227
.....
Quadro 6.4. – Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas e o sexo	228
.....
Quadro 6.5. – Distribuição da amostra segundo o nível de ensino e a localização da escola	228
.....
Quadro 6.6. – Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço e o sexo	229
.....
Quadro 6.7. – Distribuição da amostra segundo a situação profissional e o tempo de serviço para ambos os sexos	230
.....
Quadro 6.8. – Distribuição do cargo exercido segundo a situação profissional	231
.....
Quadro 6.9. – Distribuição da amostra segundo o número de turmas que o docente lecciona	232
.....
Quadro 6.10. – Distribuição da amostra segundo o número de alunos que o docente lecciona	233
.....
Quadro 6.11. – Distribuição do número de turmas que lecciona segundo a situação profissional	233
.....
Quadro 6.1.2. – Distribuição do número de alunos que lecciona segundo a situação Profissional	234
.....
Quadro 6.13. – Erros – padrão (<i>EP</i>), Coeficientes de regressão não estandardizados (<i>b</i>), estandardizados (β) e rácios críticos (<i>RC</i>): modelo estrutural confirmatório.	238
.....
Quadro 6.14. – Correlações item-total e coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach sem os respectivos itens	240
.....
Quadro 6.15. – Questionário de Metáforas Comunicacionais: saturações factoriais (<i>s</i>) e comunalidades (h^2) para solução com três factores (<i>F1</i> a <i>F3</i>); rotação VARIMAX)	247
.....
Quadro 6.16. – Correlações item-total e coeficientes de consistência interna Alpha e Cronbach sem os respectivos itens para os três factores do QMC	248
.....
Quadro 7.1 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias, desvios e erros-padrão do QMC e dos três factores constituintes	251
.....
Quadro 7.2 - Comparação das pontuações médias entre os factores constituintes do QMC: testes T de Student para amostras emparelhadas e coeficiente de correlação de Pearson (<i>r</i>)	254
.....
Quadro 7.3 - Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do meio escolar onde leccionam os docentes: Testes univariados	255
.....
Quadro 7.4 - Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do sexo dos docentes: Testes univariados	258
.....
Quadro 7.5 - Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função da classe etária dos participantes: Testes de Kruskal-Wallis	259
.....
Quadro 7.6 - Coeficientes de correlação de Pearson entre o QMC e factores constituintes e a idade dos participantes	259
.....
Quadro 7.7 - Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do estado civil: Testes univariados	260
.....

Quadro 7.8 - Diferenças entre as médias dos factores do QMC em função do estado civil: Testes de comparação múltipla de Fisher LSD	261
Quadro 7.9 - Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função das habilitações académicas: Testes univariados	263
Quadro 7.10 - Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do tempo de serviço docente: Testes de Kruskal-Wallis	266
Quadro 7.11 - Diferenças entre as médias dos factores do QMC em função do tempo de serviço docente: Testes de comparação múltipla de Tukey HSD	267
Quadro 7.12 - Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do nível de ensino leccionado: Testes univariados	269
Quadro 7.13 - Diferenças entre as médias dos factores do QMC em função do nível de ensino leccionado: Testes de comparação múltipla de Fisher LSD	270
Quadro 7.14 - Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do Desempenho de cargos: Testes de Kruskal-Wallis	272
Quadro 7.15 - Diferenças entre as médias dos factores do QMC em função do desempenho de cargos: Testes de comparação múltipla de Tukey HSD	273
Quadro 7.16 - Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função da situação profissional dos docentes: Testes univariados	275
Quadro 7.17- Diferenças entre as médias dos factores do QMC em função da situação profissional dos docentes: Testes de comparação múltipla de Tukey HSD	276
Quadro 7.18 - Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do número de turmas leccionado: Testes univariados	279
Quadro 7.19 - Diferenças entre as médias dos três factores do QMC em função do número de turmas leccionado: Testes de comparação múltipla de Tukey HSD	280
Quadro 7.20 - Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do número de alunos leccionado: Testes univariados	282
Quadro 7.21- Valores mínimo e máximo, pontuações médias, desvios e erros-padrão das metáforas comunicacionais em contexto de sala de aula	283
Quadro 7.22 - Comparação das pontuações médias entre as metáforas comunicacionais: testes T de Student para amostras emparelhadas	284
Quadro 7.23 – Valores mínimo e máximo, pontuações médias, desvios e erros-padrão das metáforas comunicacionais em contexto de sala de aula	287

INTRODUÇÃO

A experiência de quase duas dezenas de anos no desenvolvimento da prática lectiva, dos quais nove se deixaram contaminar por actividades de coordenação curricular, fez-nos tomar consciência da complexidade do acto de comunicar e das dificuldades que ele envolve. Sendo assim, dispusemo-nos a estudar a problemática a ele inerente, na expectativa de que algo de proveitoso resultará para a valorização do relacionamento interpessoal nos mais diversificados contextos.

Uma vez que a nossa actividade profissional tem decorrido no âmbito das instituições educativas, o contexto escolhido para a selecção e justificação de conteúdos abordados e desenvolvidos é o do ambiente escolar. E é também nesse contexto que, na segunda parte, procedemos à apresentação, tratamento e sistematização de dados resultantes da audição de actores umbilicalmente ligados ao sistema educativo e, em especial, ao mundo da escola.

O trabalho agora apresentado surge na continuidade de uma investigação concluída em 2004 e apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, no Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação. A decisão de retomar o trabalho então realizado decorreu da consideração de diversos factores, que passamos a discriminar:

- O interesse que tínhamos em dar continuidade ao trabalho então realizado e, assim, aprofundar o conhecimento que detínhamos da temática em questão;

- A opinião expressa por alguns professores/investigadores de referência para a comunidade científica na área das Ciências da Educação, docentes na parte curricular deste Doutoramento, e que tiveram acesso ao trabalho aludido, aconselhando o seu desenvolvimento/aprofundamento;

- A anuência/apoio da então Tutora do nosso projecto de doutoramento em Ciências da Educação, bem como do Coordenador deste Doutoramento à concretização desta ideia;

- A resposta favorável da orientadora do estudo inicialmente realizado ao convite endereçado para continuar a supervisionar o nosso trabalho de investigação.

Foi neste contexto e com estes pressupostos que percorremos o caminho que aqui nos conduziu e que partiu da constatação inicial de que tanto as virtualidades do fenómeno comunicativo como os seus escolhos, derivam, em grande parte, do uso em

sentido desviado (leia-se *metafórico*) dos códigos, nomeadamente dos códigos linguísticos. Desta constatação emergiu o interesse nuclear pelo tema do nosso trabalho: as Metáforas Comunicacionais.

O interesse por esta temática emergiu, há já alguns anos, do contacto com a obra do autor Gareth Morgan cujo título é “*Images of Organization*”. A sua leitura projectou-nos para o núcleo temático das metáforas, levando-nos a querer saber mais acerca desta temática, que apresenta uma continuidade evolutiva, a perdurar teimosamente no tempo e no espaço.

A diversidade de modelos ou de orientações teóricas em que se estriba só a enriquece, a avaliarmos pelo consenso que uma generalidade de autores manifesta ao atribuir à metáfora importância significativa na vida das pessoas, quer isoladamente consideradas quer inseridas em diferentes contextos organizacionais. Diga-se, de passagem e em abono da verdade, que é essa diversidade, que a configura, que tornou difícil, para nós, a sua operacionalização, sobretudo ao nível do trabalho empírico, já que as metáforas surgem nas mais diversas situações e oferecem a cada grupo de falantes o seu modo peculiar de aplicação.

Estudar os processos comunicacionais em contexto de sala de aula, tendo um conjunto de metáforas como «grelha de leitura», constituiu-se, assim, como o objectivo geral dos dois estudos que integram a investigação realizada. Dele decorreram outros, mais específicos, que igualmente orientaram os dois momentos de recolha e tratamento de dados, designadamente:

- Operacionalizar o conceito de metáforas comunicacionais, de forma a podermos construir e validar um instrumento de recolha de dados;
- Estudar a influência de um conjunto de variáveis (geográficas, sócio-demográficas e organizacionais) na percepção dos docentes inquiridos quanto à influência das metáforas nos processos comunicacionais por si utilizados na interacção com os alunos em contexto de sala de aula;
- Estudar o grau de identificação de um conjunto de metáforas delimitadas ao nível conceptual, como influentes na percepção dos participantes acerca dos processos comunicacionais que põem em prática no contexto de sala de aula;
- Por fim, avaliar até que ponto os resultados obtidos no segundo estudo (realizado em 2010) se assemelham ou distinguem dos que foram obtidos no primeiro (realizado em 2004), constituiu-se como objectivo específico da segunda etapa da investigação empreendida.

A literatura produzida sobre questões relacionadas com as metáforas é vasta, em particular na sua vertente académica e organizacional. No entanto, no que respeita à sua relação com os processos comunicacionais é escassa ou mesmo inexistente, daí que também escasseiem os estudos empíricos. Assim sendo, importava traçar o quadro teórico de referência ou formular uma perspectiva que orientasse a investigação que nos propusemos desenvolver, permitindo, assim, que os dados recolhidos, tratados e analisados pudessem vir a constituir informação válida, susceptível de contribuir para um desempenho mais eficiente e eficaz das organizações em causa, através da postura e actividade dos seus docentes.

A complexidade de que se reveste a temática em estudo, bem como a pluralidade de perspectivas e modelos em que se enquadram as metáforas, e mais especificamente as metáforas enquanto alvo de abordagem pelas organizações, é aqui entendida como um convite a que a investigação empírica inove, estudando os processos comunicacionais «à luz das metáforas», formulando questões passíveis de serem empiricamente testadas.

Sendo assim, o presente trabalho organiza-se e desenvolve-se em torno de duas grandes partes: a primeira constitui a componente conceptual da dissertação e a segunda a sua componente empírica.

No *Capítulo I da Primeira Parte*, intentamos proceder a uma reflexão sobre a problemática da educação, consultando uma série de documentos legais, designadamente a Constituição da República Portuguesa¹, a Lei de Bases do Sistema Educativo² e alguns Decretos-lei com vista à consecução de uma espécie de refrontalização para uma delineação sustentada da problemática da gestão escolar, não no aspecto pedagógico, mas, sim, no sentido da evolução da organização escolar desde 1989 até à actualidade.

O *Capítulo II da Primeira Parte* tem por objecto ordenar e sistematizar, na perspectiva do dinamismo da comunicação, o escol dos muitos aspectos extraídos das entrevistas por nós realizadas no âmbito do primeiro estudo empírico e que julgamos pertinentes para a clarificação e compreensão do segundo capítulo. Começamos por fazer uma destrição entre os conceitos de informação e comunicação, explicando a

¹ A CRP de 2 de Abril de 1976, com a redacção que adquiriu com a Lei Constitucional nº 1/97, de 14 de Setembro e com a revisão de 2005.

² Quer na versão originária pela Lei nº 46/86 de 14 de Outubro quer nos textos revistos com a Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, constitui, para lá dos normativos de carácter pragmático, um excelente programa de parametragem da educação e do ensino para a sociedade portuguesa que se deseja aberta, justa e humana.

relação entre eles existente e as interações que suscitam entre as pessoas e os diversos grupos. De seguida, abordamos alguns conceitos relacionados com o processo comunicacional e identificamos os elementos nele intervenientes na óptica da relação pedagógica. Fazemos, depois, uma alusão às barreiras que se levantam relativamente a cada um dos intervenientes no processo comunicacional e apresentamos algumas deficiências que, por vezes, ocorrem na comunicação pedagógica, sem que, apesar de tudo, sejam alvo da nossa reflexão exaustiva. Fazemos, ainda, um apontamento sobre o que entendemos dever ser uma comunicação eficiente e eficaz, pela utilização da comunicação assertiva e sobre qual a relação existente entre o comunicador e o professor eficazes.

Estas são algumas das questões que nos propomos reflectir com um escopo clarificador do capítulo que apresentaremos a seguir.

O Capítulo III, ainda da primeira parte, constitui o cerne do nosso trabalho e a base de sustentação da investigação empírica realizada. Foi nossa intenção proceder a uma abordagem do conceito de comunicação numa perspectiva transdisciplinar, ou seja, olhando-o a partir de diferentes abordagens ou pontos de vista. Apresentar, por isto, várias concepções de comunicação, sendo norteado esse objectivo pela sua integração nalgumas das metáforas perfilhadas por Gareth Morgan. É neste contexto que aceitamos o seguinte enunciado, tal como Morgan o formula: *“Schools of thought in social science, those communities of theorists subscribing to relatively coherent perspectives are based upon the acceptance and use of different kinds of metaphor as a foundation for inquiry³”*.

O presente trabalho encontra-se estruturado com base em sete conceitos abrangentes, que constituem ponto de transposição para sete metáforas e que passamos a enumerar: 1. Conceito Etimológico/Metáfora Mecânica; 2. Conceito Biológico/Metáfora Orgânica; 3. Conceito Político/Metáfora Política; 4. Conceito Informático/Metáfora Cibernética; 5. Conceito Psicológico/Metáfora da Prisão Psíquica; 6. Conceito Sociológico/Metáfora Cultural; 7. Conceito Psicossociológico/Metáfora Narrativa.

Na Metáfora Mecânica, abordamos o esquema de Harold Lasswell e alguns aspectos em função dos quais, em nosso entender, o professor reage de forma mecânica esperando do aluno uma resposta mecanizada.

³ MORGAN, Gareth – Paradigms, Metaphors, and Puzzle Solving in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*. n.º 25 (Dec.1980), p. 607.

No que respeita à Metáfora Orgânica, apresentamos o conceito de comunicação na óptica da biologia, ou seja, a concepção do aluno percebido como um organismo vivo, onde se integram os sistemas abertos, de que a escola deve ser um exemplo.

No referente à Metáfora Política, consideramos o conflito que, por vezes, emerge da constante comunicação entre professores e alunos, resultando este de vários factores de que salientamos o poder e a autoridade implícita utilizada pelas lideranças.

Na Metáfora Cibernética, professor e aluno são encarados enquanto cérebros, capazes de fazerem uso dos padrões de informação, na sua qualidade de processadores dessa mesma informação.

No que concerne à Metáfora da Prisão Psíquica, considerando aqui conceitos ligados à filosofia, professor e aluno socorrem-se diariamente de uma linguagem metafórica que é preciso descodificar de forma eficaz. No domínio da psicologia, professores e alunos aprisionam a comunicação na medida daquilo que pretendem ocultar, não o querendo, portanto, transmitir ou ver transmitido, razão pela qual recorrem a mecanismos de defesa do *ego*, de que o recalçamento constitui o exemplo mais significativo. É através desse aprisionamento que conseguimos manter o equilíbrio necessário à nossa sobrevivência na relação com a sociedade.

Quanto à Metáfora Cultural, salientamos a importância vital que a cultura tem nas empresas nipónicas, que se definem como empresas de sucesso, porque valorizam devidamente a questão cultural. Transportando este conceito para a escola, uma vez que vivemos perante uma diversidade de organizações educativas, pretendemos reforçar e valorizar as diferentes marcas que as caracterizam. No entanto, importa que saibamos tirar partido de tais diferenças, já que, em nosso entender, são elas que fazem o cartão de identidade da escola, dotando-a da singularidade que lhe é própria. É através da comunicação que essa cultura é transmitida quer a professores quer a alunos por um processo interaccional.

Na Metáfora Narrativa, verificamos como, pela comunicação, impera a narratividade do homem que constrói a sua personalidade através das múltiplas experiências que vai tendo ao longo da sua vida e que fazem parte de um processo contínuo. Aí, o indivíduo assume a dualidade *actor/narrador* que lhe permite construir diferentes narrativas de vida, que lhe conferem uma personalidade singular, adquirida pela percepção daquelas experiências e pela consequente coerência que lhes conseguiu imprimir ao longo da vida.

A *Segunda Parte do presente trabalho*, dedicada aos *Estudos Empíricos*, inicia-se com o *Capítulo IV*, referente ao Estudo 1, onde são explicitados os objectivos que nortearam a realização da investigação desenvolvida e se dá conta da metodologia nela adoptada. Nele formulamos o problema a investigar, delimitamos a população e caracterizamos a amostra estudada. Devido à impossibilidade de utilizar instrumentos previamente elaborados e disponibilizados que servissem os propósitos da nossa investigação, tornou-se necessário elaborar um guião de entrevista e consequentemente construir um questionário adequado à recolha qualitativa e quantitativa de dados. Este capítulo explicita ainda o conjunto de procedimentos adoptado de forma prévia ao tratamento e análise dos dados quer das entrevistas, através da análise de conteúdo, quer do referido questionário, através da avaliação das qualidades psicométricas do Questionário de Metáforas Comunicacionais (QMC), da sua fiabilidade e validação de constructo.

O *Capítulo V* destina-se à apresentação dos resultados do Estudo 1. Assim sendo, apresentamos os resultados obtidos com a aplicação do QMC à amostra estudada, bem como os referentes ao estudo da influência de um leque de variáveis (geográficas, sócio-demográficas e organizacionais) na percepção que os docentes têm da influência de um conjunto de metáforas nos processos comunicacionais por eles adoptados em sala de aula. Terminamos este capítulo com a apresentação das análises relativas às metáforas comunicacionais, tal como foram conceptualmente delimitadas e deram origem à elaboração do QMC.

No *Capítulo VI*, identificamos os objectivos do Estudo 2, explicitamos a metodologia utilizada e procedemos à caracterização da amostra estudada. Apresentamos, ainda, os estudos realizados ao nível das qualidades psicométricas do QMC, nomeadamente análises factorial confirmatória (modelação por equações estruturais), de fiabilidade (consistência interna) e validação de constructo. Por fim, damos conta do procedimento adoptado para a revalidação de constructo da escala através de uma Análise Factorial em Componentes Principais (ACP) e para a averiguação da sua consistência interna e dos seus factores constituintes.

No *Capítulo VII*, procedemos à apresentação dos resultados obtidos neste segundo estudo. Começamos por expor os resultados obtidos com a nova estrutura factorial do QMC para, de seguida, procedermos à apresentação dos resultados relativos à análise dos efeitos das variáveis geográficas, sócio-demográficas e organizacionais (já consideradas no Estudo 1) na percepção que os docentes têm da influência de um

conjunto de metáforas nos processos comunicacionais por eles utilizados em contexto de sala de aula. Terminamos este capítulo com a apresentação das análises relativas às metáforas comunicacionais, tal como foram conceptualmente delimitadas e deram origem à elaboração do QMC, bem como à comparação entre os resultados a este nível obtidos nos Estudos 1 e 2.

A dissertação culmina com a apresentação das considerações finais, que fornecem um conjunto de sugestões com vista à optimização da relação pedagógica, servida por um dinamismo comunicacional com menos ruídos, mais humanizante e mais alicerçante de uma sociedade mais justa e dialogante.

Se o trabalho que desenvolvemos constituir um contributo sério, ainda que modesto, à causa do sucesso escolar e educativo e ao bem-estar das novas gerações de professores e alunos, daremos por bem empregues o tempo e o esforço em boa hora dispendidos na abordagem desta problemática.

Parte 1

Enquadramento Teórico

Capítulo I

O devir da concretização do direito à Educação e à Cultura

*“É no problema da Educação que assenta o
grande segredo da humanidade”.*

Kant

A Educação é um dos temas que mais está em voga no discurso social e empresarial. Não há nenhum dirigente político que não se tente a equacionar o problema da acção educativa em geral e das escolas em particular. São os agentes económicos, sociais e culturais que, a cada passo, se pronunciam, empunhando normalmente a bandeira do negativismo consubstanciado em facilitismo, iliteracia e indisciplina. Não se faz passar a mensagem sobre qual o escopo da nova escola ou sobre a necessidade e pureza das opções educativas que tiveram lugar.

Nesse sentido, intentamos proceder a uma reflexão sobre a problemática da educação, consultando para isso importantes normativos legais, como a Constituição da República Portuguesa (CRP), a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e alguns Decretos-leis, que seleccionámos para nos ajudarem a concretizar essa reflexão de uma forma profícua.

Sentimos necessidade de abordar quatro modelos que nos serviram de base para assim percebermos a evolução dos modelos de gestão e administração das escolas, fazendo referência a Decretos-leis estruturantes, para verificarmos, ao longo do tempo, as alterações que se operaram nas escolas desde 1989 até à actualidade. Estas, na sua globalidade e em nosso entender, reflectem uma mudança de paradigma educacional consubstanciada, sobretudo, numa mais abrangente abertura da escola a actores sociais externos.

Procurámos fazer incidir a nossa reflexão sobre os seguintes Decretos-leis, que perspectivam aspectos do desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), fazendo a transição da denominada gestão democrática das escolas⁴ para autónoma e configurando um modo mais amadurecido de cumprimento dos preceitos constitucionais atinentes à educação:

- ✓ Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro;

⁴ Vid. Decreto- Lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro.

- ✓ Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio;
- ✓ Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio;
- ✓ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

1. Constituição da República Portuguesa

Está consagrada na Constituição da República Portuguesa (CRP), no seu artigo 43.º, a liberdade de aprender e de ensinar. E, com ela relacionado, vem o direito à educação consagrado nos artigos 73.º e 74.º, juntamente com o direito à cultura e à ciência, na parte I, no título III “direitos e deveres económicos, sociais e culturais, no capítulo III, “direitos e deveres culturais”.

O legislador constituinte, na nossa perspectiva, atribuiu a devida importância às questões da liberdade de aprender e ensinar, bem como às questões da educação, ciência e cultura – inscrevendo-as no elenco dos direitos⁵, liberdades e garantias do cidadão. Tal importância pode verificar-se pela leitura dos artigos que, a seguir, transcrevemos:

No art.º 43.º da CRP (Liberdade de aprender e ensinar) vem claramente expresso:

1. *“É garantida a liberdade de aprender e ensinar;*
2. *O estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;*
3. *O ensino público não será confessional;*
4. *É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas”.*

Nesta disposição constitucional estão reconhecidos e garantidos dois direitos distintos estreitamente correlacionados: a liberdade de aprender e de ensinar e o direito de fundação de escolas. Não sendo obrigatório aprender ou ensinar na escola pública.

Licínio Lima explicita-nos que

“Exigindo-se aos processos democráticos de tomada de decisões a participação de sujeitos conscientes, livres e responsáveis, através da sua ingerência legítima (e não apenas da sua participação na gerência dos outros) a autonomia e a responsabilidade são, simultaneamente, condições necessárias às práticas democráticas e consequências resultantes de tais práticas, resultados

⁵ “São direitos do homem jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaciotemporalmente”. Para Gomes Canotilho há ainda outra diferenciação, no que tange aos direitos fundamentais para com os direitos do homem: “direito do homem são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos (dimensão jusnaturalista-universalista)”. CANOTILHO, J.J. Gomes – **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 3ª ed. Coimbra: 1999, p. 369.

alcançados através das contribuições da educação democrática e, simultaneamente, condições necessárias à prática dessa educação e democratização das escolas⁶.

No sentido de complementar o que acabámos de referir, é de salientar o que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu art.º 26.º, tem exarado:

1. *“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.*
2. *A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.*
3. *Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos”.*

Por seu turno, o Artigo 73.º da CRP (Educação, Cultura e Ciência) estabelece:

1. *“Todos têm direito à educação e à cultura;*
2. *O estado promove a democratização da educação e as demais condições da educação, para que a educação, realizada através da escola e de outros meio formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a supressão das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.*
3. *O estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso a todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins de culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, organizações de moradores e outros agentes culturais”.*
4. (...).”.

Da imposição constitucional da criação de condições de acesso à educação e à cultura da parte de todos, resulta a inadequação constitucional elitista ou selectiva de cultura e de educação. A democratização da educação e da cultura aponta para a não conformidade constitucional de uma concepção de cultura reduzida à humanização interna, de cariz interior e pessoal, através da ciência e da arte, em contraponto com o conceito de civilização, que, por sua vez, se reconduz à humanização externa do povo expressa nos hábitos, crenças e costumes. O conceito de cultura abrange seguramente a tradição e o património. Mas a cultura, no sentido normativo-constitucional, além de ser tradição a garantir e a defender, é também tarefa de inovação a exigir a promoção da

⁶ LIMA, Licínio C., [et al], A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação. **Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. (Dez.2006) p. 45.

criação cultural por parte do Estado e de outras estruturas autónomas. O legislador constituinte entende que se opere com um conceito de cultura aberto e universal, dado que a democratização da cultura significa a possibilidade de usufruição dos bens culturais de todas as épocas e de todos os povos e, por conseguinte, a promoção da coexistência e do intercâmbio. Este artigo abrange sumariamente três realidades CULTURA, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA – cuja distinção não é fácil nem consensual.

Neste sentido Caride Gómez discorre:

“Para la Educación, la Cultura y las culturas, siempre han ocupado un lugar preferente como procesos o realidades que convergen en un mismo proyecto antropológico e histórico. En cierto modo, más allá de los actores pedagógicos (profesores, educadores, alumnos, estudiantes, padres e madres ...) constituyen su principal razón de ser, tanto en el plano institucional como las metodologías: los sistemas educativos singularmente, las escuelas-son, además de organizaciones “Educativas”, instancias o foco culturales, y los métodos, además de vías o procedimientos relacionales (de personas, conocimientos procesos ...), estrategias para un trabajo cultural pautado: se ensena y aprende cultura se transmiten y evalúan “contenido” culturales; nos socializamos culturalmente ...”⁷”.

A EDUCAÇÃO designa principalmente o processo de aquisição e transmissão de conhecimento, cultivo dos valores, desenvolvimento das competências e as capacidades atitudinais e comportamentais, através da escola (uma vez que uma das funções que lhe cabe é a função educativa⁸) e de outros meios formativos; a CIÊNCIA é a noção mais restrita, que se liga à descoberta, ampliação e sistematização do saber.

A democratização da educação é a realização do direito de todos à educação, constituindo assim a universalidade. A sua garantia reside no direito ao ensino, ou seja, o direito à educação formal pela via escolar, sem prejuízo da educação informal, atributo dos pais e encarregados de educação, com direito ao auxílio e cooperação do Estado. Neste sentido, Joaquim Machado assegura que

“apesar de esta finalidade democratizadora da educação escolar ser contrariada pela tradicional função escolar de reprodução cultural, de selecção das pessoas para uma distribuição social desigual e de legitimação das

⁷ CARIDE GÓMEZ, J.A. – Culturas, Animacion Sociocultural e Desenvolvimento Comunitário. En VIETTES, M (Coord): **Animation Teatral: Teorias, experiencias materiais**. Santiago de Compostela: Conselho de Cultura galega, 2000, p. 23.

⁸ Para PÉREZ GÓMEZ, esta função educativa da escola *“Requiere una comunidad de vida, de participación democrática, de búsqueda intelectual, de dialogo y aprendizaje compartido, de discusión abierta sobre la bondad y sentido antropológico de los influjos inevitables del proceso de socialización”*. PÉREZ, GÓMEZ, A.I. – **La cultura escolar en la sociedade neoliberal**. Madrid: Ediciones Morata, 1998, p. 258.

desigualdades sociais, tem sido o ideal de igualdade a inspirar as políticas de universalização da educação escolar seja as políticas de promoção do acesso (formal e real) à escola seja as políticas de promoção da igualdade de uso dos bens educativos⁹.

A educação constitui um processo integrador de valores, mas estes têm necessariamente de incluir os valores constitucionais compaginados na seguinte trilogia: desenvolvimento da personalidade de cada pessoa, contribuição para o progresso social e participação na vida colectiva. Embora o Estado não possa programar ideologicamente a educação, não pode, apesar de tudo, permitir que ela contrarie os valores democráticos - constitucionais.

Importa ainda garantir que o sistema escolar integre o fenómeno cultural no dinamismo do processo de ensino-aprendizagem e lhe confira a devida importância, de modo que a escola se arvore com humildade e proficiência no agente cultural mais próximo das crianças adolescentes e jovens e integrador de duas vivências experienciais.

Neste sentido, o direito de todo o cidadão à educação e à cultura preconizado, como vimos, pela constituição, exprime-se, de acordo com Joaquim Machado,

“pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. A democratização do ensino apresenta-se, assim, como instrumento do estado para garantir a democratização da sociedade¹⁰”.

Quanto ao ensino, o Artigo 74.º da CRP dispõe que:

1. “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar;

2. Na realização da política de ensino incumbe ao estado:

- a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
- c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
- d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
- e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino;
- f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas sociais e culturais;

⁹ MACHADO, Joaquim - Escola, Igualdade e Diferenças. **Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano**. Porto: Fundação Manuel Leão. N.º1 (Out. 2010) p. 40.

¹⁰ MACHADO, Joaquim - Escola, Igualdade e Diferenças ..., p.40.

g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;

h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;

i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;

J) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para a efectivação do ensino”.

O direito ao ensino – seguimos de perto o pensamento de Gomes Canotilho e Vital Moreira¹¹ – comporta constitucionalmente, em primeiro lugar, o direito de acesso à escola: o direito à escola engloba, por sua vez, dois direitos de índole diferente: um direito e a liberdade de entrar nas escolas, ficando vedado ao Estado pôr obstáculos ou restrições de acesso à escola pública; e um direito de criação de escolas em número suficiente para possibilitar o acesso de todos à escola. O primeiro é um direito de natureza negativa – um direito de liberdade em tudo semelhante aos outros “direitos liberdades e garantias” – pelo que se exige da parte do Estado a salvaguarda, a defesa e a garantia, removendo-se quaisquer impedimentos que alguém possa tentar opor. É assim questionável, à luz dos preceitos constitucionais, a legitimidade das formas limitativas de acesso a determinados graus do sistema escolar, como por exemplo o *numerus clausus*. O enquadramento constitucional parece admiti-las para as universidades, embora sob certas condições. Quanto ao segundo, trata-se de um direito de natureza positiva, de um direito social propriamente dito, que obriga o estado à criação de escolas. Em segundo lugar, o direito ao ensino suscita a igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar, o que exige a garantia das condições para se poder frequentar a escola e a garantia de igualdade de oportunidades de sucesso escolar. Está em causa, no âmbito do ensino, a concretização da democratização da educação, o que impõe a incumbência do zelo e das diligências adequadas à consecução da garantia da igualdade de oportunidades nas vertentes assinaladas.

O direito ao ensino enquanto direito positivo, implica para o Estado um conjunto bastante complexo de obrigações, a saber: criar uma rede escolar oficial que cubra as necessidades de toda a população; estabelecer modalidades de ensino que se ajustem aos condicionalismos dos cidadãos, nomeadamente quanto à sua inserção ou proveniência regional, à sua ocupação profissional, às suas características psico-pedagógicas; facultar o apoio social escolar tendente a esbater ou mesmo anular as discriminações de ordem

¹¹ CANOTILHO, Gomes J.J. ; MOREIRA, Vital – **Constituição da República Portuguesa. Anotada.** 2.^a ed. Revista e Ampliada. Vol. I, Coimbra: Coimbra Editora, 1984, p. 360-368.

económica no acesso e na frequência escolar; e abater as barreiras sociais e culturais no acesso à escola e na sua frequência, designadamente através de uma estreita vinculação dos conteúdos de ensino à cultura e interesses populares, de medidas de promoção da escolaridade, de campanhas de sensibilização educativa, de inclusão no sistema escolar de formas de discriminação positiva a favor dos trabalhadores e outros cidadãos e grupos de menores recursos.

Santos Guerra afirma que *“construir una escuela democrática es un excelente camino para que aprendamos a respetar los derechos humanos¹²”*.

E vai mais longe, quando refere que:

“Conocer los problemas que la escuela tiene en su misma entana para realizar una tarea auténticamente democrática es el punto de partida para iniciar un esfuerzo bien encaminado. No hay nada más estúpido que avanzar con la mayor eficacia en la dirección equivocada. (...) “Não es fácil. No es rápido. Pero es necesario avanzar. Los valores no se consiguen, se persiguen. La dimensión intercultural que busca una estructura integradora, que se basa en actitudes solidárias, que tiene como fin la educación en valores para una sociedade democrática que extienda de manera efectiva el respeto a los derechos humanos¹³”.

¹² SANTOS GUERRA, Miguel – Construir la Interculturalidade. **Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano**. Porto: Fundação Manuel Leão. Nº1 (Out. 2010) p. 37.

¹³ SANTOS GUERRA, Miguel – Construir ..., p. 37.

2. A Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁴

No imediato, urge fazer uma reflexão com base nos elementos positivos e potenciadores que a Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁵ (LBSE) – elaborada, aprovada e promulgada após vinte anos de legislação avulsa durante a vigência da CRP – encerra no seu articulado, definir as estratégias de melhoria, ou mesmo de substituição, e urgir a sua aplicação no terreno.

É que se nos afigura que o problema não reside na falta de leis adequadas em termos das opções fundamentais: o problema está na floresta legislativa algo contraditória, no abandono das melhores opções e na aposição de normativos que oneram em demasia o sistema e a acção pedagógica.

A LBSE¹⁶, ao estabelecer a concretização orgânica do direito constitucionalmente reconhecido de acesso de todos à educação e à cultura, consagra princípios¹⁷ que devemos ter em conta e que se sintetizam assim:

1. A escola promove o exercício do direito de todos à educação e à cultura e ministra o ensino de forma a garantir a justa e efectiva igualdade de oportunidades em termos de acesso e sucesso, no quadro da democratização do ensino.
2. A todos é assegurada a liberdade de aprender e ensinar, no respeito pelas convicções de cada um, mormente das que derivam da caminhada familiar e comunitária.

¹⁴ Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro; alterações introduzidas pela Lei 115/1997 de 19 de Setembro e Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto (esta última é a nova lei de bases, que faz emergir outros anseios, mas que incide em grande parte sobre o Ensino Superior. Consagra o processo de Bolonha onde se definem os graus académicos baseados em 3 ciclos. Destacamos na renovada lei o desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, especialmente dirigido para: avaliação do sistema educativo; avaliação externa das escolas; auto-avaliação das escolas e agrupamentos e contratos de autonomia).

¹⁵ Vid TEODORO, A. – **A Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores.** Venda Nova: Bertrand Editora, 1994, p. 137. Teodoro destaca que “a LBSE apresenta-se como ambiciosa, procura contemplar princípios democráticos, consagrando as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressivos da Constituição da República Portuguesa e promovendo a valorização pessoal, social e cívica”; Vid TORRES, Leonor – Configurações Culturais e o processo de construção da gestão democrática numa Escola Secundária. **Revista Portuguesa da Educação.** Braga: CIED – Universidade Do Minho, vol.18, nº2, (2005), p. 108. Torres, defende que a publicação da LBSE “visa articular a democratização com a modernização da educação e das escolas, especialmente tendo em vista desafios decorrentes da adesão de Portugal a (actualmente designada) União Europeia”.

¹⁶ Está dividida em 9 capítulos e 64 artigos, a saber: I - Âmbito e Princípios; II – Organização do sistema educativo; III – Apoios e complementos educativos; IV – Recursos humanos; V – Recursos materiais; VI – Administração do sistema educativo; VII – Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo; VIII – Ensino particular e cooperativo e IX – Disposições Finais.

¹⁷ Vid. art.º 2.º da LBSE.

3. Contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos alunos com vista à formação de cidadãos verdadeiramente livres, tolerantes, responsáveis, solidários e autónomos, valorizando a dimensão humana do trabalho e a premência da realidade social, encarada esta não numa perspectiva fixista, mas em permanente mudança, que se augura positiva.

4. Facultar o desenvolvimento das atitudes democráticas e pluralistas, respeitadoras da personalidade, ideias e opiniões dos outros, mas na atenção crítica ao meio social envolvente, à sua transformação sustentada e progressiva.

A mesma carta magna da educação enuncia um conjunto extenso de princípios organizadores¹⁸ que intentamos condensar como, a seguir, se discrimina:

1. Evidenciar a identidade nacional com referência à matriz histórica de Portugal, na preservação do património local e na abertura à Europa e a todos os povos do mundo.
2. Promover o crescimento no desenvolvimento integral da personalidade e da formação do carácter, de forma a que seja eficiente e cada vez mais visível a educação para a cidadania, tendo em conta os valores, tanto os universalmente aceites como os assumidos no todo nacional.
3. Assegurar a formação cívica e moral dos alunos, garantindo o direito à diferença, desenvolvendo a capacidade de trabalho e a idoneidade, para a ocupação de um ajustado lugar na vida activa.
4. Proporcionar a satisfação da realização pessoal e comunitária com vista à correcta adaptação às realidades e à adequada inserção no meio comunitário.
5. Criar espaços de diálogo interno e com o meio envolvente, bem como formas de intercâmbio com outras escolas e instituições do todo nacional.
6. Promover o espírito de sã convivência entre alunos quer de sexo diferente quer de proveniências diversas.
7. Favorecer o espírito democrático e a prática consequente, seja pela promoção de atitudes seja pela adopção de estruturas e processos de participação nas políticas de acção e na gestão e administração – participação alargada a todas as forças vivas da comunidade educativa com relevo especial para as famílias, mas cabendo a palavra decisiva à escola.

Em consonância com tão momentosos princípios, o legislador apresenta um conjunto de objectivos que perspectiva o papel fulcral da escola em matéria educativa.

¹⁸ Vid. art.º 3.º da LBSE.

2.1.Objectivos da escola¹⁹

Decorrem dos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e devem ser assumidos pelas escolas em concreto, no conhecimento dos seus contextos e na sua capacitação para uma resposta educativa às necessidades e anseios da população alvo.

Podem enunciar-se do seguinte modo:

1. Assegurar a todos os alunos uma formação geral que garanta o desenvolvimento dos seus interesses legítimos e das suas aptidões reais e potenciais, da sua capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, da sua criatividade e sensibilidade estética, do seu carácter e sentido moral – promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social num sistema de continuidade, progressividade e aprofundamento, de acordo com os respectivos níveis etários e de ensino.

2. Promover o equilíbrio e a interacção entre a aquisição do saber, do saber ser e do saber fazer, entre a teoria, a prática e a crítica, entre a cultura escolar e a cultura do quotidiano, entre o património local e nacional e os valores universais, de modo que se opere a socialização sem rupturas desnecessárias, mas privilegiando sempre a função preponderante que deve ter a escola na educação e formação do indivíduo e do grupo em que está inserido.

3. Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores da identidade, língua história e cultura nacionais, todo o necessário relevo aos elementos locais e regionais, e proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira e a iniciação a uma segunda, mormente daquelas que nos põem em contacto com o espaço europeu.

4. Proporcionar o harmonioso desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação tecnológica e artística de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão técnica e estética detectando e estimulando as aptidões nesses domínios.

5. Preparar os alunos para o ingresso na vida activa a seu tempo e para o prosseguimento de estudos, incidindo mais numa ou noutra vertente consoante a tipologia de escola que se tenha em vista, mas acentuando sempre e cada vez mais a valorização da dimensão humana do trabalho e criando sentido de responsabilidade,

¹⁹ Vid. LBSE art.º 7.º, Objectivos do Ensino Básico; art.º 9.º Objectivos do Ensino Secundário e art.º 20.º Objectivos da Educação Especial.

capacidade de autonomia e hábitos de trabalho e de acordo com as melhores metodologias.

6. Promover a adequada capacitação com vista ao prosseguimento de estudos de nível imediatamente superior, à iniciação numa vida profissional ou mesmo para a formação profissional, conforme a vocação da escola, o nível etário dos alunos e as necessidades da população – para o que se deseja o estabelecimento de uma eficiente e adequada rede escolar.

7. Fomentar a construção da consciência nacional a partir da realidade concreta e na abertura ao mundo numa perspectiva humanista de cooperação e de solidariedade.

8. Promover o desenvolvimento de atitudes autónomas e as experiências que favoreçam a maturidade cívica e sócio-afectiva na articulação das ligações familiares com as necessidades de aceitação e intervenção comunitárias, contribuindo generosa e criticamente para a modificação progressiva da realidade circundante com os valores e os desígnios.

9. Promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, através do desenvolvimento de planos curriculares e da resposta às solicitações do exterior para a caracterização dos projectos de intervenção comunitária na resolução das questões locais, regionais e nacionais.

10. Atender os alunos portadores de necessidades educativas especiais, motivadas pela deficiência comprovada, pelo ingresso tardio na escolaridade, pela situação ou proveniência migratória e outras, promovendo um acompanhamento que resulte de programação específica que respeite a natural diversidade, mobilize adequados e diferenciados meios e recursos, garanta a devida eficiência e eficácia e leve à oportuna integração.

11. Promover a sistemática actualização dos conhecimentos, sensibilidades e aptidões e a relação cordial com as famílias, com outros sistemas formativos e com a comunidade científica, com vista à melhor orientação e informação educacionais e à aquisição de noções de educação cívica e moral, no respeito pela liberdade de consciência, de convicções e de expressão.

12. Fazer, numa dimensão de sequencialidade progressiva, a articulação entre os diversos ciclos de modo que a unidade global do ensino básico e a diversidade dos outros níveis de ensino sejam servidas pelas funções de completamento, aprofundamento e alargamento do ciclo anterior ou da capacitação para a iniciação de

novo plano curricular com suficientes alicerces e bases que inspirem a necessária confiança.

13. Verificar a posição dos alunos relativamente aos objectivos do nível anterior, verificar a diferenciação programática e organizativa de cada ciclo ou nível de estudos de modo que a progressão dos alunos se processe sem rupturas graves e sem repetições tautológicas.

14. Declarar a frequência com aproveitamento de anos de escolaridade ou de níveis de ensino e certificar a conclusão do nível adequado da escolaridade e, se for o caso, também o nível da qualificação profissional, de modo a garantir tanto a prossecução de estudos como a inserção na vida activa, a consecução das regalias sócio-culturais e a acreditação do estatuto social.

Estribámo-nos, numa série de documentos legais, com vista à consecução de uma espécie de refrontalização para uma delineação sustentada das questões da democratização da educação. Foi nesse sentido que consultámos a Constituição da República Portuguesa, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Lei de Bases do Sistema Educativo, quer na sua versão originária, quer nos textos revistos. Urge, neste momento, intentarmos uma reflexão acerca de alguns normativos que regulamentam a Gestão e Administração das Escolas desde 1989 até à actualidade.

3. Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Este decreto-lei, no âmbito do desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelos artigos 43.º e 45.º da LBSE, é considerado um embrião do regime de autonomia das escolas, mas que não contemplava nem a educação infantil nem o primeiro ciclo. Importa referir o que nos diz o art.º 2.º, n.º 2,

“Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

Ainda neste artigo, se define em que consiste o projecto educativo de uma escola ou agrupamento²⁰, apontando-o como um documento que se traduz

²⁰ Os Agrupamentos de Escolas (AE) são constituídos por um conjunto de estabelecimentos escolares agrupados entre si, onde os serviços centrais funcionam na escola sede. Os AE podem assumir

“na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos” e acrescentando que a autonomia se desenvolve “nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei”.

No que concerne à autonomia cultural patente no n.º 1 do art.º 4.º,

“ manifesta-se na iniciativa própria ou em colaboração com entidades locais, designadamente autarquias, colectividades ou associações, e exerce-se através das competências para organizar participar em acções de extensão educativa, difusão cultural e animação sócio-comunitária”.

A autonomia pedagógica apresentada no n.º 1 do art.º 8.º,

“desenvolve-se nos domínios da organização e funcionamento pedagógico, isto é, na “gestão de Currículos, programas e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente”.

No que diz respeito à autonomia administrativa, o art.º 15.º estabelece que se exerce

“através de competências próprias na admissão de alunos, de exames de equivalências e nos domínios da gestão e formação de pessoal não docente, da gestão dos apoios sócio-educativos e das instalações e equipamentos, adoptando procedimentos administrativos que sejam coerentes com os objectivos pedagógicos”.

Se, por um lado, refere que a autonomia se desenvolve nos planos cultural, pedagógico e administrativo, não consagra claramente a autonomia financeira que é fundamental em qualquer processo autonómico. A escola, neste caso, limita-se a fazer a gestão financeira, embora passe a existir alguma flexibilidade na gestão em termos de cabimentação nas rubricas da contabilidade conforme o art.º 23.º, no n.º 1, o das dotações financeiras. Contudo, ao nível das receitas próprias, a escola tem que justificar a razão da não utilização integral das verbas aprovadas e não gastas em cada ano económico conforme nos refere o art.º 22.º, no n.º 4, o que de certa forma acaba por explicar a existência de controlo financeiro por parte da Administração central.

dois tipos: horizontais (quando integram escolas do Pré-Escolar e do 1º Ciclo); verticais (que englobam diversos níveis de ensino, desde o Pré-Escolar ao 3.º Ciclo e Secundário).

Este Decreto-lei, para João Formosinho, *foi considerado mais como uma declaração retórica de princípios que um documento de trabalho*²¹. Esta ideia da necessidade de se fazerem exercícios de autonomia escolar, mais não passaram no entender de João Formosinho de “*tímidos exercícios*” que se fizeram emergir pelo facto deste normativo ter propiciado uma lenta consciencialização da necessidade de autonomia. Este diploma, em seu entender, fez também ressaltar a “*emergência de uma saudável diversidade no quadro do respeito pelos normativos de carácter geral*”²², pela necessidade de transferir para as escolas competências e poderes. Assim, este decreto-lei, identificado pelo Ministério como o decreto da autonomia, corria o risco de nunca ser implementado, dado o paradigma centralista da lei orgânica do Ministério da Educação, conforme nos revela o preâmbulo deste diploma, que “*visava inverter a tradição de uma gestão demasiado centralista e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local*”. Este diploma previa que as escolas se autonomizassem de *modo progressivo e escalonado* conforme o art.º 27.º, estatuinto, de certo modo, este decreto-lei o faseamento da autonomia.

4. Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

“Este modelo estabeleceu uma estrutura participativa destinada à participação dos pais e da comunidade, criando um conselho de escola que seleccionava e nomeava o director da escola”²³.

Foi a prática decorrente deste diploma implementada no ano lectivo 1992/1993, em 21 escolas a nível nacional e 3 áreas escolares, tendo-se alargado no ano lectivo seguinte a mais 28 escolas e 2 áreas, sendo, portanto, aplicado em regime de experiência em 49 escolas e 5 áreas escolares²⁴.

De acordo com o art.º 5.º n.ºs 1, 2 e 3, os órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares são os seguintes:

²¹ FORMOSINHO, João, [et al.] – **Autonomia da Escola Pública em Portugal**. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010, p. 59.

²² FORMOSINHO, João – A autonomia das escolas em Portugal – 1987 – 2007. In **Inspeção – Geral da Educação (Org.)** As Escolas Face a Novos Desafios/Schools facing up to New Challenges: actas da Conferência. Lisboa: IGE, 2007, p. 73.

²³ FORMOSINHO, João, [et al.] – **Autonomia da Escola Pública ...**, p. 44.

²⁴ Os critérios de selecção da amostra não foram muito explicitados, não sendo a mesma representativa das escolas do país.

- Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar;
- Director Executivo;
- Conselho Pedagógico;
- Conselho Administrativo;
- Coordenador de núcleo nos estabelecimentos agregados em áreas escolares.

O artigo 7.º refere que os conselhos de escola e de área escolar são os órgãos de direcção, respectivamente, da escola e da área escolar, e de participação dos diferentes sectores da comunidade, responsáveis, perante a administração educativa, pela orientação das actividades da escola ou área escolar, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios constitucionais e pelos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

A reforma da escola, de acordo com o decreto-lei n.º 172/91, consagra princípios que estão em consonância com as leis estruturantes do sistema educativo – Constituição da República, LBSE e decreto-lei n.º 43/89. A autonomia da escola passou a ser decisiva nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro exigindo, por isso, a transferência de poder para o âmbito local, tornando as instituições políticas locais cada vez mais autónomas. É referido no preâmbulo do normativo,

“O diploma define o modelo de direcção e gestão que, nas suas linhas conceptuais, é comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino, mas que concretiza em modalidades específicas”.

J. Formosinho e J. Machado referem que a importância do decreto-lei n.º 172/91 lhe advém da sua concepção pluridimensional de escola, que [...] se associa a uma intencionalidade de intervenção substantiva da comunidade local na definição e contextualização das políticas educativas, e que é corporizada nos princípios da representatividade, democracia e integração comunitária. Nessa conjuntura, propõe um órgão de direcção, integrando representantes da comunidade, e um órgão de gestão de topo²⁵, constituído por professores e outros de gestão intermédia²⁶. Comporta, do nosso ponto de vista, a concretização do preceituado pelo artigo 77.º da CRP:

²⁵ O órgão de gestão de topo é unipessoal coadjuvado por adjuntos. Assumindo este órgão competência técnica, limitando-se a gerir a escola de acordo com as directrizes do Conselho de Escola, é de alguma forma paradoxal a sua designação – Director Executivo.

²⁶ FORMOSINHO, João, [et al.] – **Autonomia da Escola Pública ...**, p. 47.

“1. Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei.

“2. A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.”

A composição do órgão de direcção da escola – Conselho de Escola – contempla representantes de todos os sectores da comunidade educativa procurando, assim implementar um modelo representativo e democrático. As competências deste órgão também vão no sentido da ampla integração comunitária da escola, como se pode ler no art.º 8.º da alínea j,

“Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidades em matéria educativa e com outras escolas, nacionais ou estrangeiras”.

O Conselho de Escola é um órgão que define os princípios fundamentais da escola, com a participação de representantes de todos os sectores interessados na educação, sendo ainda o principal promotor da integração da escola no meio envolvente.

O órgão de administração e gestão deve seguir as orientações do conselho de escola e agir em conformidade com a definição e prioridades da escola, conforme nos é referido pelo art.º 16.º, n.º1, [...] *“compatibilizando com as políticas educativas, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar”.*

De facto, é referido no art.º 17.º, n.º 2, da alínea a), que ao director executivo compete *“executar e fazer executar as deliberações do Conselho de escola”*, devendo também submeter a aprovação por este órgão de documentos estruturantes que constam no art.º 8.º nas alíneas c), d) e e) respectivamente, Regulamento Interno²⁷, Projecto Educativo²⁸ e Plano Anual de Actividades²⁹ e ainda conforme alínea g) apreciar relatórios trimestrais das actividades desenvolvidas. Também dependem da aprovação

²⁷ Cada escola deve ter um regulamento interno próprio, que constitui um conjunto de normas internas de procedimentos que define o regime de funcionamento da escola, dos seus diversos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa e dos serviços de apoio educativo, bem como dos direitos e deveres dos membros da comunidade.

²⁸ Constitui um dos principais instrumentos da autonomia das escolas, conjuntamente com o regulamento interno e o plano anual de actividades. Cada escola deve ter o seu projecto educativo, que configura o programa educativo da escola através da definição de estruturas de orientação educativa, da explicitação dos princípios, valores, metas e estratégias que a escola pretende atingir. O projecto educativo é implementado através do plano curricular de escola, do plano anual de actividades e do regulamento interno de escola.

²⁹ Cada escola deve produzir o seu próprio plano anual de actividades que é um documento onde estão plasmadas, através de uma planificação, todas as actividades da escola para cada ano lectivo, tendo por base na sua elaboração os objectivos do projecto educativo, não se podendo portanto dissociar deles.

do Conselho de Escola os projectos de orçamento (alínea f), as contas de gerência (alínea i), bem como a definição dos “*princípios que orientam as relações da escola com a comunidade*” (alínea j).

A criação de alguns órgãos novos como este Conselho de Escola apresenta aspectos positivos, uma vez que detém competências muito superiores às dos anteriores conselhos directivos, permitindo assim uma abertura para uma crescente e gradual autonomia da instituição. Também queremos aqui salientar a criação de departamentos curriculares³⁰ cuja medida poderia tornar-se determinante para a integração dos saberes dos alunos e permitir coerência na sua formação.

A designação do director executivo por parte do conselho de escola, a que alude o art.º 18.º, n.º 1, é de alguma forma dúbia, e o processo de selecção é, em nosso entender, ambíguo, porque acaba por não ser um método de eleição nem um método de selecção profissional, mas um misto dos dois. Se, por um lado, a gestão deve ser de cariz técnica, mencionando a formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar, atendendo a este perfil, por outro, o director executivo é seleccionado de entre os candidatos de um concurso promovido pelo Presidente do Conselho de Escola, como é referido no ponto 2 do art.º 18.º. Segue as recomendações do Conselho Nacional de Educação³¹, que deu parecer favorável ao projecto do modelo de administração e gestão escolar em 13 de Dezembro de 1990. No entanto, esse parecer integra recomendações significativas. Por exemplo, sugere que os presidentes dos conselhos de escola e do pedagógico sejam docentes, não o devendo ser o director executivo, para que as funções de consulta e de execução não se tornem ambíguas.

Foi recomendado, ainda, a criação de um órgão colegial, evitando assim a unipessoalidade excessiva na gestão e os perigos de conflitualidade com os órgãos de direcção, admitindo a possibilidade de este órgão colegial substituir o Conselho Administrativo³². E o Conselho de Escola desempenhou, na prática, um papel pouco mais que simbólico, dadas as responsabilidades do director executivo perante a

³⁰ Composto por todos os professores que leccionem a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência, conforme o estipulado no art.º 37.º que nos dá a definição de departamento Curricular.

³¹ Criado em 1982, pelo Decreto - Lei n.º 125/82, de 22 de Abril, como órgão superior de consulta do então Ministro da Educação e das Universidades, com o objectivo de propor medidas que garantissem a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos Portugueses; alterado pela lei n.º 31/87, de 9 de Julho; pelo Decreto - Lei n.º 89/88 de 10 de Março e pelo Decreto-Lei n.º 423/88, de 14 de Novembro. Sofreu ajustamentos em 1991, 1996, 2005 e 2009, mas sem que tivessem alterado a matriz de 87, instituída pela Assembleia da República.

³² O chefe dos Serviços de Administração escolar passava a ter direito de participação neste órgão, mas sem direito a voto.

administração central. Este modelo, em nosso entender, retira aos professores o direito de elegerem o órgão de administração da sua escola e sobretudo desvaloriza os órgãos de natureza pedagógica, já que o director executivo passa a exercer um controlo directo, e tido como eficaz, da escola. Acaba por gerir a seu critério e pretender alcançar os objectivos definidos por pessoas alheias à realidade da escola.

Embora possamos entender que a implementação experimental deste modelo possa ter sido pouco significativa e até ter apresentado pouca visibilidade, consideramos, apesar das críticas que lhe são feitas, ter-se revelado um marco notável ao nível da participação de outros actores educativos, que não só os membros da comunidade escolar, num órgão de direcção da escola e do alargamento da autonomia às escolas de todos os níveis de educação e ensino.

5. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

No preâmbulo do decreto-lei n.º 115-A/98 é referido que

“ A escola, enquanto centro de políticas educativas, tem [...] de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contudo com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.”

João Formosinho, diz-nos que *“uma inovação introduzida neste decreto-lei é a criação do cargo de Presidente da Assembleia de Escola – professor eleito pela assembleia – ao lado de um presidente eleito do órgão executivo, dando assim origem a uma dupla autoridade³³”*. Nesse sentido, tem de existir uma estreita cooperação entre estes dois órgãos, tornando-se quase implícita a sua colaboração. Contudo convém referir que este diploma, contrariamente ao anterior, não atribui à Assembleia de Escola o poder de seleccionar e nomear o director executivo como fazia o Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, e também porque acaba por alargar a base eleitoral do director ou conselho executivo que, para além de todos os professores, passa a incluir ainda todo o pessoal não docente e representantes dos alunos do ensino secundário e representantes dos pais e encarregados de educação, conforme nos é referido no art.º 19.º, n.º1.

³³ FORMOSINHO, João, [et al.] – **Autonomia da Escola Pública ...**, p. 48.

Este decreto-lei, pelo que nos é dito pelo art.º 5.º,

“pretende favorecer percursos escolares sequenciais e articulados, superar situações de isolamento e prevenir a exclusão social, reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos, entre outros. Insiste no “reforço da autonomia das escolas” e no gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola, definindo o agrupamento de escolas como uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum [...]”.

De acordo com o pensamento de Lemos e Silveira, constituiu vontade do legislador dispor de

“largas margens de autonomia na consagração das soluções organizativas susceptíveis de responder às especificidades e particularidades dos contextos em que estão inseridas, sem prejuízo da fixação de regras fundamentais comuns a todas as instituições escolares³⁴”.

E ainda Lemos e Silveira, dizem-nos que

“a concepção de autonomia excessivamente circunscrita ao cumprimento de normativos legais, apontada por alguns como autonomia decretada, evoluindo para uma concepção de autonomia construída³⁵”.

Quadro 1.1

Administração e Gestão da Escola³⁶

Órgãos	1. Assembleia de Escola ³⁷	2. Direcção Executiva ³⁸	3. Conselho Pedagógico ³⁹	4. Conselho Administrativo ⁴⁰
--------	---------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------	--

³⁴ LEMOS, J ; SILVEIRA, T. – **Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação Anotada**. Porto: Porto Editora, 1998, p. 5.

³⁵ LEMOS, J ; SILVEIRA, T. – **Autonomia e Gestão ...**, p. 32.

³⁶ Cf. Art.º 7.º do Dec. Lei 115-A/98 de 04 de Maio.

³⁷ Vid Anexo I – Quadros 1.1.1., 1.1.2. e 1.1.3, Composição da Assembleia de Escola cf. art.º 8.º, do dec. lei n.º 115-A/98, pode em função do projecto educativo da escola ou do agrupamento de escolas, integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo de escola. Competências e Regime de Funcionamento (art.º 11.º e 15.º do dec. lei 115_A/98, de 4 de Maio).

³⁸ Vid Anexo I – Quadro 1.1.4. – Composição da Direcção Executiva, (art.º 15.º, do dec. lei 115-A/98, de 4 de Maio).

³⁹ Este órgão não tem competências deliberativas, cf. Anexo I – Quadros 1.1.5 e 1.1.6. Composição, Competências (Dec. Lei 115-A/98, de 4 de Maio, na secção III, art.ºs 25.º, 26.º e 27.º).

⁴⁰ É um órgão deliberativo, totalmente autónomo relativamente aos outros órgãos, e onde as competências são eminentemente administrativas e financeiras, tratando-se no fundo de um órgão de gestão orçamental, cf. Anexo I – Quadro 1.1.7. Composição, competências e regime de funcionamento (Dec. Lei 115-A/98, de 4 de Maio, na secção IV, nos art.ºs 29.º, 30.º e 31.º).

Este modelo apresenta uma abertura significativa para a definição de políticas locais, incentivando as escolas a criarem uma identidade própria, contextualizada, e tendo em conta a realidade local. De referir aqui que a existência neste diploma dos Conselhos Locais da Educação, considerados como sendo “*estruturas de participação de diversos agentes e parceiros sociais*”, definidos pelo art.º 2.º, não vai conduzir a uma diminuição da autonomia da escola, deve, sim, promovê-la e contribuir para a sua valorização e melhorar a sua utilização. Por sua vez, vem na linha do artigo 43.º da LBSE, que estabelece que a gestão deve assegurar o respeito pelas regras da democraticidade e da participação da comunidade local.

Não se pode olvidar aqui o modo como no decreto-lei, no art.º3, n.º 1, se define autonomia como sendo:

“O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

Se, por um lado, nos diz que é reconhecido à escola o poder de tomar decisões, por outro, acaba por limitar essas decisões, já que a capacidade de decisão, acaba por ser limitada dados os escassos meios que tem ao seu dispor, levando-nos a falar de uma autonomia controlada, patente no art.º 4.º, na alínea a) – “*democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo*”⁴¹, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e ensino” – e na alínea d) – “*responsabilização do estado e dos diversos intervenientes no processo educativo*”. Nunca se refere a uma descentralização de poderes.

O art.º 47.º, referindo-se ao desenvolvimento da autonomia, diz categoricamente, no n.º 1:

“Autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício”.

⁴¹ Concretamente através de um conjunto de serviços emanado da Administração Central (Ministério da Educação), Regional (Direcções Regionais da Educação e Coordenação de Áreas Educativas, substituídas pelas actuais Equipas de Apoio às Escolas) e Local (Autarquias), bem como o envolvimento de parceiros que o estado responsabiliza em todo o processo.

Este diploma prevê, no seu artigo 48.º, o estabelecimento dos contratos de autonomia:

“por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da educação, a administração Municipal, e eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento”.

Embora se apresente aqui um reforço de poderes para a escola, mas, como nos parece por demais evidente pela forma como são regulamentados e até pelos actores envolvidos no processo, estes contratos no fundo nunca constituirão uma verdadeira autonomia.

Este modelo propõe um órgão que promova a integração comunitária, que é a Assembleia de Escola, tendo representantes dos diferentes sectores com um máximo de 20 elementos, mas onde 50% são professores. Mas convém salientar que a Assembleia de escola é desprovida de real poder, conforme podemos constatar no art.º 10.º, que refere as competências da mesma, atrás mencionadas. Este órgão limita-se a emitir pareceres sobre alguns documentos e a aprovar outros, sem que se lhe reconheça explícita capacidade de iniciativa ou poder de alteração das propostas que lhe são submetidas.

Mantendo-se a centralização de poderes nos serviços centrais, acaba por ser o Conselho Executivo quem assume maior protagonismo a nível escolar, porque sob o chapéu do cumprimento das regras e normativos emanados do Ministério da Educação tem que os respeitar e fazer respeitar. O Conselho Executivo acaba por ser um órgão a quem foram delegados alguns poderes, não podendo, na prática, seguir qualquer orientação da Assembleia de escola. Deste modo, coloca-se a seguinte questão: “para que serve a Assembleia de escola, se, no fundo, não passa de um órgão que serve para dar voz a outros actores educativos, mas que acaba ela própria abafada pelo cumprimento dos normativos a que está sujeita”?

Em todos os níveis de ensino, o modelo alcançou um dos objectivos que se propôs, que estava intimamente relacionado com a introdução de mudanças ao nível das estruturas escolares – a representatividade, a participação e a eficácia. Porém, em nosso entender, não cumpriu o essencial do que se propunha – a generalização dos contratos de autonomia e o verdadeiro reforço de autonomia das escolas.

6. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Este diploma, segundo o que vem explicitado no seu preâmbulo, pretende consolidar a autonomia das escolas e articular a sua prática com a do dever de prestação de contas decorrente do exercício sistemático da auto-avaliação. Enquanto reforça a participação das entidades da envolvente no órgão de direcção estratégica – o conselho geral –, procura erigir a figura de um primeiro responsável, um rosto a quem se possam assacar as responsabilidades pela prestação local do serviço público de educação. Neste sentido, o director, cujo provimento não depende directamente dos seus pares nem dos alunos nem dos encarregados de educação, vê os seus poderes reforçados em comparação com a figura singular ou colectiva da direcção executiva consagrada no diploma anterior.

Não se renuncia à matriz democrática e representada no órgão de direcção estratégica, antes se diversifica, mas o principal órgão de administração e gestão, de natureza unipessoal, não provém de colégio eleitoral alargado e os titulares dos outros órgãos são por ele designados – caso dos docentes do conselho pedagógico, cuja presidência compete ao director – ou os integram por inerência, como no caso do conselho administrativo.

Quadro 1.2

Administração e Gestão dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas				
Órgãos	1. Conselho Geral ⁴²	2. Director ⁴³	3. Conselho Pedagógico ⁴⁴	4. Conselho Administrativo ⁴⁵

Formosinho e Machado dizem-nos que

“O regime de autonomia administração e gestão das escolas consignado neste Decreto-lei n.º 75/2008, determina que a prestação de contas se faça sobretudo através de três momentos: o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação⁴⁶”.

⁴² Órgão de direcção estratégica da escola. Vid. Anexo II – Quadros 1.2.1., 1.2.2. e 1.2.3. composição, competências e regime de funcionamento (Dec. Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril nos artigos 12.º, 13.º e 17.º).

⁴³ É um órgão unipessoal que “Participa nas reuniões do conselho geral, sem direito a voto”, Vid. Anexo II – Quadro 1.2.4. competências do Director conforme o estipulado no (Dec. Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, no art.º 12.º no n.º 7)

⁴⁴ Vid. Composição do Conselho Pedagógico no dec. lei n.º 75 ... , nos art.ºs 32.º, 33.º e 34.º .

⁴⁵ Vid. Composição do Conselho Administrativo no dec. lei n.º 75 ... , nos art.ºs 37.º, 38.º e 39.º

⁴⁶ FORMOSINHO, João, [et al.] – **Autonomia da Escola Pública ...** , p. 72 e 73.

Pela auto-avaliação, a escola faz o diagnóstico que lhe permite delinear uma estratégia organizacional, sendo que a auto-avaliação se torna um documento estratégico da escola.

Este diploma, que mais não passa de uma saturação discursiva em torno da autonomia das escolas, sem a mínima tradução em políticas e práticas organizacionais e administrativas, conferiu à autonomia de uma categoria ausente do domínio da acção, condenada a uma condição de retórica, a ponto de entrar em crise de legitimidade de discurso. João Barroso

“apelidou-a de autonomia como “ficção”, não tanto no domínio das utopias alcançáveis ou, de qualquer forma, sempre possíveis de perseguição em termos de sucessivos aprofundamentos democráticos, mas, como “mistificação legal”.⁴⁷

Exigindo-se aos processos democráticos de tomada de decisão a participação de sujeitos conscientes, livres e responsáveis, através da sua ingerência legítima (e não apenas da sua participação na gerência dos outros) a autonomia e a responsabilidade são, simultaneamente, condições necessárias às práticas democráticas e consequências resultantes de tais práticas – resultados alcançados através das contribuições da educação democrática e, simultaneamente, condições necessárias à prática dessa educação e democratização das escolas.

Este modelo implica as seguintes situações:

1. A participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, ampliando os poderes do conselho geral pela participação na eleição do Director da escola/Agrupamento.
2. A liderança das escolas a cargo do director, órgão unipessoal, eleito pelo conselho geral e via procedimento concursal, presidente por inerência do Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo das escolas, cabendo-lhe a designação das estruturas intermédias.
3. A autonomia das escolas, pelo menos de modo aparente.

Verifica-se, em nosso entender, uma postura e um controlo excessivamente regulamentadores da administração. O legislador deixa transparecer uma certa confiança nas escolas, a quem se concede o que alguns apelidam de autonomia sob suspeita. Essa

⁴⁷ BARROSO, João - **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005, p.50.

postura excessivamente regulamentadora é revelada não só na legislação, mas até na acção dos seus órgãos. A dádiva da autonomia é meramente aparente, dado que, do nosso ponto de vista, aparece mais controlo sob outras formas. Resta-nos questionar: “será que este clima é benéfico para as escolas?” Queremos aqui registar duas apreciações sobre o cariz deste decreto-lei que nos parecem revestidas de alguma importância.

João Barroso afirma que

“A intenção de reforçar a autonomia das escolas é claramente minimizada face às necessidades de regulamentar e blindar a sua gestão. Na verdade, o projecto de diploma agrava, neste aspecto, a excessiva formalização dos normativos sobre a gestão com clara desvalorização dos aspectos relativos à autonomia das escolas, já patente no decreto-lei n.º 115-A/98 (...) A retórica pobre da autonomia das escolas aparece assim como leitmotiv para o reforço dos instrumentos de controlo estatal da gestão naquilo que alguns autores designam por governação de mão de ferro em luva de veludo⁴⁸”.

Natércio Afonso, por sua vez, assegura:

“Entendo como muito relevante a intenção de limitar o enquadramento ao mínimo indispensável, alargando a margem de auto-organização dos estabelecimentos, como forma de assegurar condições de efectiva capacidade de direcção e de gestão por parte dos respectivos órgãos. A formatação institucional excessiva da organização e gestão dos estabelecimentos, expressa na lei, na regulamentação administrativa e na prática da burocracia da administração educacional, tem constituído um factor poderoso de ineficácia, de ineficiência e de inibição da emergência de lideranças escolares de elevado potencial de inovação e criatividade⁴⁹”.

Parece-nos importante referir outros aspectos em nosso entender polémicos como o cargo e as funções de director, o modo como ocorre a sua eleição e a participação dos municípios.

Assim, a propósito do cargo e funções do director, oferece-nos dizer o seguinte: A excessiva concentração de poderes na figura do director, órgão unipessoal e não

⁴⁸ BARROSO, João – Parecer do Projecto do Decreto Lei n.º 771/2007ME de 08 de Janeiro de 2008, Lisboa: Universidade de Lisboa.

⁴⁹ AFONSO, Natércio – Parecer do Projecto do Decreto Lei n.º 771/2007ME de 07 de Janeiro de 2008, Universidade de Lisboa.

colegial, como anteriormente, confere-lhe meios necessários para gerir de forma muito autónoma, mas suscita o temor de que esses poderes não sejam utilizados da melhor forma. Coloca o director perante a tentação do poder autocrático, a que em nosso entender deve resistir, não desafiando aqueles que pretendem e querem que a escola seja uma manifestação de vivências democráticas onde se verificam múltiplas formas de participação que devem ser incentivadas valorizadas e melhoradas. Nesta óptica de ideias, João Barroso refere que

“O problema actual da gestão escolar é o de saber como é possível dispor de boas formas de coordenação da acção pública, sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das organizações. Neste sentido, o “director” de uma escola deve assegurar, no quadro de uma gestão participada, a mediação entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos. Isto significa que ele deve possuir, não só, competências no domínio da educação, da pedagogia e da gestão, mas também capacidade de liderança e sentido de serviço público, necessárias ao exercício da dimensão político-social da sua função.” (...)

“A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma, uma questão fundamental para a garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização. A operacionalidade de um ou outro “modelo” depende de um conjunto diversificado de factores contextuais que tornam descabida uma discussão em abstracto sobre as suas virtualidades. Acresce ainda que a existência formal de um “órgão colegial” nunca impediu a emergência de lideranças individuais e permitiu, em alguns casos, reforçar a emergência de lideranças colectivas. Neste sentido, a solução adoptada no Decreto-Lei n.º 115-A/98 de remeter a decisão sobre as duas modalidades (unipessoal ou colegial) para o regulamento de cada escola parecia-me ajustada. É de reconhecer, contudo, que o facto de a quase totalidade das escolas ter optado pela solução “colegial” leva a pressupor que isso resultou, em muitos casos, de reflexos corporativos ou de um deficiente debate na Assembleia e não necessariamente da preocupação de encontrar a solução mais adequada para melhorar o funcionamento da escola. Para obstar ou reduzir estes “efeitos perversos” seria necessário criar condições para qualificar o processo de decisão das assembleias, podendo admitir-se que o ordenamento jurídico determinasse a existência de um “órgão unipessoal”, desde que não impedisse, em sede de “contrato de autonomia”, o recurso à “opção colegial”, devidamente

fundamentada. O manter esta possibilidade, para além de ser coerente com o reconhecimento de uma autonomia efectiva no domínio organizacional, permitiria desfazer qualquer equívoco quanto a uma eventual intenção de reforço do centralismo e autoritarismo da gestão que os argumentos utilizados no preâmbulo para defender o “director” (como órgão unipessoal) claramente induzem⁵⁰.”

No que diz respeito à eleição do director, dado que a liderança constitui, a nosso ver, um factor decisivo das escolas, temos de analisar como se escolhem e como se formam os dirigentes das escolas. O facto de figurar no seu *curriculum vitae* que já foi dirigente pode constituir condição suficiente para ser alvo de eleição e para o exercício do cargo?

No que diz respeito ao procedimento concursal desencadeado pelo conselho geral, será que este se reveste de transparência, ou será uma mera “*arena política*”⁵¹, onde aqueles que melhores influências conseguirem reunir, é que serão os vencedores, (eleitos)? Esta fraca transparência no processo enfraquece a autoridade e legitimidade do cargo.

Natércio Afonso entende que

“No que respeita ao recrutamento do director, o dispositivo adoptado prevê um procedimento concursal desencadeado pelo Conselho Geral a que se segue um procedimento eleitoral. Sou de parecer que a solução adoptada é geradora de ambiguidades e equívocos, em nada favorece a necessária transparência do processo de selecção e tende a enfraquecer a autoridade e legitimidade do cargo. No limite, o procedimento concursal, onde não há lugar a reclamação, pode ser transformado numa formalidade irrelevante, repondo-se assim, por essa via, a lógica tradicional da eleição entre pares. (...) Ainda sobre o procedimento concursal e no sentido de reforçar a dimensão profissional da função de direcção, e por essa via a sua autonomia, considero que, nas condições de qualificação seja identificada a habilitação específica (Artigo 21º 4. a) como uma condição necessária para a oposição ao procedimento

⁵⁰ BARROSO, João – Parecer do Projecto do Decreto Lei n.º 771/2007ME de 08 de Janeiro de 2008, Lisboa: Universidade de Lisboa.

⁵¹ Vid COSTA, Jorge Adelino - **Imagens Organizacionais**. Porto: Edições ASA, 1996. p. 73, “A escola como Arena Política, os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no exterior e influenciam toda a actividade organizacional; a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder; os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados...”

concurral, e que as condições de experiência profissional, referidas nas alíneas b) e c), sejam entendidas como elementos a considerar na avaliação do curriculum vitae de cada candidato, nomeadamente nas situações, a considerar explicitamente como excepcionais, em que nenhum dos candidatos seja portador de habilitação específica⁵².”

João Barroso diz-nos que

“Reconhece-se como muito positiva a existência de um artigo específico (artigo 28º -1) sobre o direito de o director e os adjuntos terem acesso à formação específica para as suas funções, em termos a regulamentar por despacho do membro do governo respectivo. Contudo, sabendo-se que esta mesma disposição estava igualmente prevista no Decreto-Lei n.º 115-A/98 (onde era referido que ela devia “assumir um carácter prioritário”) e que, dez anos depois, tão pouco se fez nesta matéria, seria de esperar maior precisão⁵³.”

Quanto à participação dos Municípios⁵⁴, Natércio Afonso⁵⁵ afirma que

“Quanto à representação das autarquias locais no Conselho Geral, a solução proposta no diploma retoma a situação actualmente em vigor, a qual considero ser fonte de ambiguidades e de resistências quanto a um envolvimento eficaz dos municípios na administração da educação. De facto, a lógica da constituição do Conselho Geral pressupõe a valorização da participação da sociedade civil (nas dimensões parental e comunitária⁵⁶) na gestão local da educação, num quadro de fomento do controlo social da educação e de prestação de contas por parte das autoridades públicas responsáveis pela prestação do serviço. Num processo político de crescente envolvimento autárquico na administração da educação, pela via da transferência de competências da administração central, os municípios são já responsáveis directos pela provisão de algumas dimensões do serviço público de educação. Nestas circunstâncias, não parece adequado que se insista numa representação autárquica no Conselho Geral. Tal representação tem sido fonte de equívocos, pois atribui implicitamente ao município o estatuto de uma entidade da sociedade civil, obscurecendo o seu papel como entidade pública envolvida na provisão do serviço de educação. Assim, considero desadequada a previsão da manutenção da

⁵² AFONSO, Natércio – Parecer do Projecto do Decreto Lei n.º 771/2007ME de 07 de Janeiro de 2008, Universidade de Lisboa.

⁵³ BARROSO, João – Parecer de 08 de Janeiro de 2008,

⁵⁴ Normalmente são designados 3 representantes da autarquia, para integrar o Conselho Geral, apresentados pelo órgão camarário, embora em alguns casos tenha apenas 2 representantes, de acordo com a decisão do Conselho Geral.

⁵⁵ AFONSO, Natércio – Parecer de 07 de Janeiro de 2008

⁵⁶ É decidido no Conselho Geral qual o número de entidades a cooptar e quais as que irão integrar o Conselho Geral, sendo normalmente três, embora em alguns casos se possa decidir por duas.

representação autárquica neste órgão, devendo ser eliminada. Sou de parecer que o envolvimento dos municípios⁵⁷ na provisão local da educação se deve concretizar preferencialmente pela via da transferência de competências da administração central, e que a relação de cada estabelecimento com o respectivo município⁵⁸ se deve canalizar pela via da representação, por exemplo, através do Presidente do Conselho Geral, no Conselho Municipal de Educação⁵⁹.”

⁵⁷ Vid. Dec. Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho que consagra a transferência efectiva de competências para os órgãos dos municípios em matéria de Pré-escolar e Ensino Básico.

⁵⁸ Note-se já havia sido criado o Conselho Local de Educação de acordo com a alínea b) do n.º 2, do art.º 19.º da Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro passando a designar-se Conselho Municipal de Educação; o mesmo passou-se relativamente à criação da Carta Escolar, identificada na alínea a) do n.º 2, do art.º 19.º da Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, alterada pelo Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, passou a designar-se de Carta Educativa.

⁵⁹ “O Conselho Municipal da Educação (CME) é uma instância de coordenação e consulta, que tem por objectivo a intervenção no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais e propondo as acções consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo”. Vid Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, objectivo, competências, composição, constituição e funcionamento do CME no capítulo II, dos art.ºs 3.º, 4.º, 5.º, 6.º e 7.º, alterada posteriormente pela Lei n.º 41/2003, de 22 de Agosto, que regulamenta os Conselhos Municipais da Educação e aprova o processo de elaboração da Carta Educativa, transferindo competências para as autarquias locais.

Capítulo II

Processos Comunicacionais

“A Comunicação está para a Organização como o óleo está para a máquina: mal gerida provoca graves problemas organizacionais”.

*D. Fisher*⁶⁰

Desde sempre a comunicação tem sido determinante na vida do homem (e é e continuará a sê-lo), mormente se enquadrada na sociedade de que faz parte e na capacidade de abertura a outras comunidades, bem como se posicionada no cruzamento de culturas e na projecção das civilizações. Na actualidade, desde que os meios de comunicação progrediram a ponto de se alcandorarem, mais do que ao estatuto de «quarto poder⁶¹», a condicionadores e modeladores dos poderes, comunicar deixa de acontecer com mera intenção e em simples situação e passa a adensar os contextos, a exigir a sofisticação de meios e a seleccionar criticamente a imensa mole de informação disponível. E, ao referir-nos particularmente às organizações escolares, temos que aceitar como se torna importante acentuar o múnus fulcral da comunicação e desenvolver as maiores e mais diversificadas competências no domínio e no uso das tecnologias mais avançadas da informação e comunicação. Tal desiderato afigura-se-nos como condição *sine qua non* para a sobrevivência das instituições educativas e factor fortemente condicionador do papel e do desempenho da missão insubstituível dessas mesmas organizações. O mundo tornou-se “*aldeia global*⁶²”, onde a informação entra nos domínios privados e mais íntimos quase instantaneamente, devendo a escola assumir uma função demiúrgica através da selecção crítica, arrumação e capacidade de evocação, de acordo com as exigências vitais do homem e da sociedade. Por isso, é necessário que, enquanto seres humanos, educandos ou educadores/professores,

⁶⁰ FISHER, D. – **Communications in Organisations**. New York: West Publishing Company, 1993, p. 55.

⁶¹ Expressão usada para qualificar o poder da Comunicação Social e fazer alusão aos outros 3 poderes do estado democrático: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

⁶² Conceito criado na década de 60 por Marshall McLuhan está directamente relacionado com a globalização e corresponde a uma nova visão do mundo possível através do desenvolvimento das modernas tecnologias de informação e de comunicação, vulgo TIC.

façamos uma reflexão sobre a índole e os mecanismos que enformam tão complexo como aliciante processo, como é o da comunicação.

Consoante a teoria perfilhada ou a perspectiva assumida, a comunicação pode espelhar-se em conceitos diversos. Assim, na perspectiva mecanicista da teoria hipodérmica⁶³, definir-se-á como transmissão e recepção da informação ou correia de transmissão; de acordo com a perspectiva orgânica, sistémica ou ecológica, será encarada como processo complexo e em constante movimento, implicando uma interacção sistémica e provocando diversas formas e patamares de abordagens; numa perspectiva política, será um fenómeno de relação que se centra essencialmente nas qualidades de quem a exerce e a veicula; a perspectiva cultural fá-la entender como a relação interpessoal que tira partido da utilização de símbolos e da interacção social, que se consegue obter pela interiorização e aceitação dos mesmos símbolos; a perspectiva psicológica permite que ela seja um processo caracterizado pela maneira através da qual se processa a descodificação de determinados significados, a partir da informação recebida; finalmente, segundo a perspectiva narrativa, a comunicação será conseguida através de conceitos vivenciais e experienciais por nós assimilados ou construídos ao longo da vida e actualizados sempre que necessários ou úteis.

1. Informação e comunicação: que relação?

Utilizam-se vulgarmente os verbos «informar» e «comunicar» com o mesmo significado ou com sentidos aproximados. Todavia, basta aprofundar um pouco a reflexão para se verificar como as noções de informação e de comunicação, embora se toquem, trazem consigo uma riqueza de conteúdo e de forma, que longe de se digladiarem, se complementam e permitem o progresso do pensamento, a investigação científica e a inovação tecnológica.

⁶³ O seu modelo comunicativo é baseado no conceito estímulo/resposta. Estudou o fenómeno dos *media* a partir dos behavioristas: quando há um estímulo (uma mensagem dos *media*), entraria dentro do indivíduo sem encontrar resistências, da mesma forma que uma agulha “hipodérmica” penetra a camada cutânea e se introduz sem dificuldades no corpo de uma pessoa. Daí o porquê desta teoria também ser conhecida como “Teoria da Bala Mágica”, pois a mensagem da *media* conseguiria o mesmo efeito hipodérmico de uma bala disparada por uma arma de fogo. Vid WOLF, Mauro – **Teorias da Comunicação. Mass media: Contextos e paradigmas Novas tendências efeitos a longo prazo. O newsmaking.** 4ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1995, p. 24-29.

Do ponto de vista filosófico, a informação reporta-se à verdade e serve-a enquanto a ela destinada em termos da realidade objectiva e na ordem dos valores. O contrário da verdade, a falta ou a sonegação da mesma aparecem aos olhos do público como informação, mas efectivamente tal não passa de pseudo-informação ou contra-informação, como sói dizer-se modernamente. Pela universalidade da sua influência sobre toda a vida humana e dada a conexão com o âmago de todas as inter-relações sociais, postula-se uma ética da informação, uma ética de mútuas e múltiplas implicações que não é lícito iludir nem isolar, cujo preceito basilar se pode enunciar assim: «Nada transmitir de falso e nada omitir de verdadeiro». A formulação de tal princípio resulta da leitura da fórmula que Cícero aplica à história: “*primam esse historiae legem, ne quid falsi dicere audeat: deinde ne quid veri non audeat; ne qua suspicio gratiae sit in scribendo, ne qua simultatis*⁶⁴” Tal como o historiador, também o agente de informação se vincula moral e profissionalmente a uma norma de fidelidade à mensagem, recebida ou captada, e a um destino que lhe é inerente – a promoção do bem comum. Ao ser encarada a informação como um dever do agente e um direito do destinatário, desenha-se, em torno dela, a exigência da liberdade; e, constituindo ela um serviço público, solicita-se aos poderes que não a instrumentalizem e que lancem todos os meios pedagógicos e jurídicos que levem à assunção de uma autêntica responsabilidade no exercício do múnus de informar.

No campo da economia, a informação implica a investigação de factos económicos e de comportamentos e planeamento dos seus agentes e sujeitos, bem como a apresentação dos conhecimentos obtidos acerca de tais factos, comportamentos e planeamento, com vista à sua assunção mais refinada, à sua correcção, selecção e condicionamento, ou mesmo a eventual rejeição. É tal a importância económica da informação que surgiram, no panorama da actividade económico-social, empresas especializadas na prestação desta modalidade de serviço, quer no âmbito da procura quer no plano da produção, quer ainda no âmbito do estudo das condições de mercado e da organização empresarial⁶⁵.

A sociologia serve-se do mecanismo da informação para estudar os fenómenos sociais decorrentes da comunicação social, os meios que os propiciam, as suas causas e

⁶⁴ GALHARDO, M. A.- Informação. In **Verbo Enciclopédia Luso Brasileira**. Lisboa: Editora Verbo, s/d, vol. X, p. 1437-1438 .Trad : a primeira lei da história é não ousar dizer nada de falso, depois, nada omitir do que é verdadeiro – para que, ao escrever, não se encontre nenhuma suspeita de parcialidade, nenhuma suspeita de falsidade.

os seus efeitos. Neste plano, contemplam-se fenómenos como o contacto, a socialização, a interacção, a cooperação, os conflitos, as condutas desviadas, etc. – fazendo ressaltar a convicção de que as relações humanas se baseiam em acções e reacções, com base na informação.

A informação como conteúdo e como potencialidade afigura-se tão importante que a matemática criou, pela mão de Shannon (1948) e N. Wiener (1949), no ramo da teoria das probabilidades aplicadas, a teoria da informação. O seu fim principal é determinar uma medida para o conteúdo informativo de um sistema discreto⁶⁶. E modernamente a informática tira partido de todo o complexo potencial da informação que se mede, armazena e veicula, atingindo uma velocidade de transmissão impensável há poucas décadas, e permitindo uma disponibilidade dos saberes e das habilidades para todo o profissional e para o amante da cultura e da ciência.

A comunicação, por sua vez, define-se como processo psicossocial pelo qual se realiza a transmissão interpessoal de ideias, sentimentos e atitudes que possibilitam e garantem a expressão pessoal e grupal e a dinâmica social. Apresenta, dada a complexidade de intenções e situações, vários meios, formas e modalidades⁶⁷. Há quem a defina, sob o ponto de vista da linguística, como “*o processo que consiste, numa dada situação específica (contexto), em transmitir informação (mensagem) de um ponto de origem (emissor) a um destino (receptor), através de um sistema de signos, sinais ou símbolos (código) e com uma intencionalidade*”⁶⁸.

Tenhamos em conta tudo o que escrevemos no subcapítulo preambular sobre a comunicação e sua relevância.

Recordemos, de feição extremamente sumular, o que se aprende e ensina sobre as diversas modalidades da comunicação. Assim, em primeiro lugar, surge a diferença entre a comunicação verbal e a comunicação não verbal. A primeira realiza-se através da linguagem verbal, ou seja, através da língua enquanto sistema de signos actualizado na fala e na escrita, encarada esta como código derivado; a comunicação não verbal,

⁶⁵ Cf. GALHARDO, M.A. – Informação. In **Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura**. Lisboa: Editora Verbo, s/d., vol. X, p. 1437-1438.

⁶⁶ Cf. GONÇALVES, J. Júlio – Informação. In **Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura**. Lisboa: Editora Verbo, s/d., vol. X, p. 1439-1440.

⁶⁷ Cf. SIMÕES, Breda - In **Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura**. Lisboa: Editora Verbo, s/d, vol. V, p.1172.

enquanto linguagem não verbal, dispõe de uma variedade quase imensa de sinais mobilizáveis, desde que devidamente convencionados ao nível do grupo e assumidos, em concreto, pela relação emissor/receptor. Incluem-se neste segundo parâmetro os gestos e movimentos, os jogos fisionómicos e as circunvoluções do corpo, as insígnias, a indumentária, as liturgias, os rituais militares, os múltiplos sinais convencionados para o reconhecimento de diversos factos e fenómenos. A comunicação verbal, graças à sua acção simbólica, permite aos elementos de um grupo a participação nas experiências actuais e tradicionais desse mesmo grupo. Já a comunicação não verbal, que precede, acompanha, modela e codifica a comunicação verbal, realiza-se através de processos empáticos, é normalmente traduzível através de movimentos expressivos e estabelece nos grupos, ou nas relações pessoais diádicas, um clima afectivo que condiciona a própria comunicação verbal, imprimindo-lhe um segundo nível de significação⁶⁹.

Embora a linguagem, nomeadamente a verbal, enquanto expressão de um sujeito, se direccionada para um receptor, se considere já uma forma de comunicação – a unilateral, a comunicação realiza-se em pleno na sua forma bilateral, isto é, quando emissor e receptor iniciais trocam de papéis ao longo da sessão ou episódio. Todavia desde tempos imemoriais, mas com particular acento, na era da modernidade, a comunicação dita unilateral ganhou enorme dimensão, quando se descobriu a possibilidade do receptor plúrimo. E apareceu a difusão tão potenciada pelos modernos meios de comunicação social. Mas recentemente estes descobriram os benefícios da bilateralidade comunicativa, e mesmo da multilateralidade, e multiplicaram os programas interactivos.

Não vamos deter-nos por mais tempo nos escaninhos do fenómeno da comunicação, já que os elementos constitutivos do seu esquema, as suas funções e objectivos vão sendo afluídos ao longo do capítulo.

Resta-nos aqui um ligeiro apontamento sobre a diferença e mesmo relação entre informação e comunicação, sem desvalorizar o que quer que seja de peculiar numa ou noutra. Poderá dizer-se que a informação constitui o conteúdo da comunicação, haurido no mundo do referente (exterior ao homem ou interior a ele, enquanto passível de

⁶⁸ FIGUEIREDO, O ; FIGUEIREDO, E. – **Dicionário Prático para o Estudo do Português**. Porto: Editora ASA, 2003, p.98.

⁶⁹ SIMÕES, Breda - In **Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura**. Lisboa: Editora Verbo, s/d, vol. V, p.1172.

transmissão) e embarcável como mensagem na relação emissor – receptor. A informação é o complexo de conteúdos audíveis ou legíveis – codificáveis e decodificáveis – que é mensurável, que pode ser armazenado ou que é passível de tráfego, como muito bem descobriram os informáticos. Já a comunicação inclui a informação, mas põe o acento no sistema, no processo e no dinamismo. A informação é acumulável; a comunicação é optimizável. A primeira pode ser servida de forma fria; a segunda manifesta afectividade e força, sentimento e pensamento, frieza e paixão, tem objectivos imediatos ou de longo prazo, proporciona a mudança de mentalidades, atitudes e comportamentos, concretiza a realização e a satisfação pessoal e social. Ou, se quisermos sintetizar com Breda Simões, a comunicação difere da informação, “*na medida em que, ao contrário desta, pressupõe, para além da mensagem a transmitir, a existência de duas (ou mais) consciências em presença e referidas consciente ou inconscientemente, compassiva ou agressivamente, uma mesma intencionalidade afectiva*⁷⁰”.

É a articulação do binómio informação/comunicação no mundo das pessoas que vai caracterizar as relações interpessoais e grupais. Vejamos como:

As relações existentes entre os sujeitos na sociedade podem ser de independência, dependência ou ainda de interdependência.

A relação de independência verifica-se quando os vários elementos se entendem e agem sem que algum deles seja afectado ou condicionado pelos outros e igualmente sem que esse afecte ou condicione os outros. Cada um dos elementos em relação usufrui do estatuto de independente.

O mesmo não diríamos relativamente a uma situação de dependência em que, perante dois elementos, se verifica que um é afectado pelo comportamento do outro. As relações de dependência definem-se por acções-reacções num único sentido, sendo portanto unilineares e unidireccionais. Neste tipo de relação é sempre possível identificar o comportamento de um elemento como causa ou estímulo e outro como efeito ou resposta (E ⇒ R). Para Santos, “*um estímulo é encarado numa situação pedagógica, como sendo um acontecimento ou objecto físico capaz de afectar os órgãos sensoriais de um organismo, e a resposta traduzir-se-á num acto aberto e*

⁷⁰ Vid. SIMÕES, Breda - **In Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura**. Lisboa: Editora Verbo, s/d, vol. V, p.1172.

*mensurável*⁷¹”. Neste caso e segundo o mesmo autor, estamos “*perante a teoria mecanicista, a comunicação é sobretudo um processo de reacção*”⁷²”.

Dois ou mais elementos estão numa relação de interdependência, quando o comportamento de um é afectado pelo comportamento do outro e vice-versa, numa posição de multilateralidade ou, pelo menos, de bilateralidade. Assim, a relação de interdependência, num estatuto de igualdade fundamental, pode de acordo com Homero Ferreirinho⁷³, assumir as seguintes formas:

Definidora ou diádica – quando estamos perante uma situação em que os elementos interdependentes não podem ser definidos isoladamente, ou seja um sem a presença ou sem o papel do outro;

Circular – sempre que o comportamento de um elemento causa um efeito sobre o outro, desencadeando uma reacção que actua como causa sobre um terceiro e assim sucessivamente, até que o último sujeito fecha o círculo agindo como causa sobre o primeiro;

Reciprocidade – quando o comportamento de um sujeito A afecta o do sujeito B e cuja reacção afecta o comportamento de A. Assim esta reciprocidade pode representar-se da seguinte forma:



Figura 2.1. Reciprocidade

Fonte: [FERRINHO, Homero - *Comunicação Educativa e Desenvolvimento Rural*. Porto: Edições Afrontamento, 1993, p. 16]

Mutualidade – quando o comportamento de A é afectado não só pelo de B mas também pelo seu próprio comportamento.



Figura 2.2 Mutualidade

Fonte: [FERRINHO, Homero - *Comunicação Educativa ...*, p. 16.]

⁷¹ SANTOS, José Rodrigues dos - *Comunicação*. Lisboa: Difusão Cultural, 1992, p. 17.

⁷² SANTOS, José Rodrigues dos - *Comunicação ...*, p. 18.

⁷³ FERRINHO, Homero - *Comunicação Educativa e Desenvolvimento Rural*. Porto: Edições Afrontamento, 1993, p. 15-17.

Interação – quando os comportamentos de dois elementos A e B se diluem por uma relação conjunta num novo comportamento denominado X, onde não é possível individualizar comportamentos originais ou determinar a sua influência.

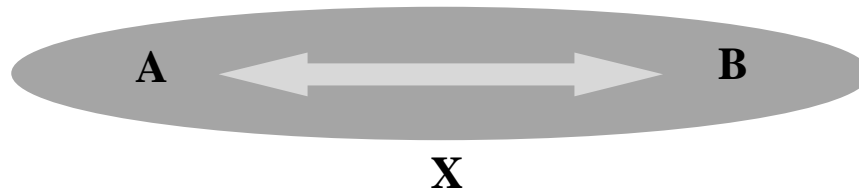


Figura 2.3 Interação

Fonte: [FERRINHO, Homero - Comunicação Educativa ... , p. 16.]

2. Fenómeno do *feedback*⁷⁴

O produtor de uma mensagem beneficia sempre do facto de poder avaliar em que condições a mesma chegou ao destinatário e se ele a descodificou a ponto de sortir o efeito da intenção comunicativa da origem. Ao invés, não haveria possibilidade de reformular conteúdos de comunicação, melhorar o processo, corrigir o contacto, evitar ruídos que prejudiquem o acto comunicativo. Tal fenómeno de regulação, nos tempos que correm, de acumulação informativa e de velocidade activa, de conveniente passou a ser necessário para a satisfação pessoal e para a vivência em sociedade, que cada vez mais tem de mobilizar o maior potencial de sinergias.

Trata-se de um dos fenómenos da comunicação que nos faz pensar diariamente através da nossa revisão de conduta na sociedade e no mundo. É o fenómeno da retroacção ou retorno, realimentação – e mais conhecido por *feedback* (reenvio da mensagem).

Assim o *feedback*, *output* e *ajustamento* são as palavras mais utilizadas no *Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine* de Norbert Wiener, como por exemplo, no domínio da Teoria e Modelos Comunicativos, para além de que contribuiu para a passagem dos modelos muito fragmentários de cariz linear

⁷⁴ O *Feedback* consiste, basicamente, na devolução de uma mensagem pelo receptor ao comunicador, ainda no fluxo da transmissão, ou imediatamente após, com possibilidade de modificar o conteúdo da mensagem inicial. O *Feedback* tem, portanto, como sujeito activo o receptor e como destinatário o emissor de antes.

(como o de Lasswell e o de Shannon) para modelos cibernéticos com mecanismos de controlo (*feedback*).

Trata-se de uma área conceptual e central para a teoria dos sistemas. *Feedback* e Controlo relacionam-se com a própria essência da Teoria dos Sistemas Abertos. Os conceitos cibernéticos de controlo, regulação e *feedback* fornecem uma explicação concreta para tais características⁷⁵ do sistema como:

- Totalidade: uma porção de sistema não pode ser entendida, se separada dos seus laços como subsistemas;

- Interdependência: os subsistemas são coibidos por *feedbacks* mútuos;

- Auto-regulação: um sistema mantém equilíbrios e muda respondendo apropriadamente a *feedbacks* positivos e negativos;

- Intercâmbio com o ambiente: *inputs* e *outputs* podem ser explicados em grande parte em termos de laços de *feedback*.

O aparecimento da Cibernética e o seu desenvolvimento consolidado modificou conceptualmente a tecnologia educativa, que, auxiliada pela análise de sistemas, veio possibilitar a concepção de sistema de ensino, ao permitir pensar o ensino como um sistema auto-regulado, libertando o caminho para a ligação da pedagogia com a comunicação. Esta ligação fica reforçada pelas tentativas de aplicação sistemática do computador às tarefas docente - discente.

Tendo como ponto de partida o modelo de complexidade cibernética, Wiener e Bigelow distinguem, no comportamento humano, o sujeito activo, como primeira fonte de energia produtora, e o sujeito passivo, em que o organismo é encarado como um receptor de estímulos exteriores.

Sempre que um sistema reduz ou neutraliza um desvio em relação a um nível de critério, fala-se em *feedback* negativo, ou seja, houve uma mensagem de erro.

Quando o sistema responde, mantendo ou até mesmo ampliando o desvio, diz-se que estamos perante o *feedback* positivo. Um dos efeitos onde se faz sentir o *feedback* positivo é na aprendizagem, em que a resposta consiste em: «manter, aumentar o ritmo, prosseguir».

⁷⁵ BERTALANFFY, Ludwig von – **General System Theory: Foundations, Development, Application. Revised Edition**. New York: George Braziller, 2003, p. 141-149.

Os sistemas mais simples que respondem como uma unidade de *feedback* vinda do exterior são conhecidos por “*Aquecedor Termostático*”⁷⁶. Contudo, não podemos pensar que os sistemas agem de per si. São accionados por elementos internos e elementos exteriores e podem organizar-se em subsistemas hierarquicamente ordenados, que compõem sistemas mais ou menos complexos.

Passemos em revista, ainda que sumária, alguns dos fenómenos que interferem neste mecanismo do feedback: a entropia, a entropia relativa, a redundância (e, no âmbito desta, a redundância do código, a redundância do emissor, a redundância do canal e a redundância do interlocutor).

2. 1. Entropia

Este termo, muito utilizado nos dias de hoje, foi Bertalanffy quem o definiu como: “*a measure of disorder*”⁷⁷. Sendo atribuída a um sistema. Por isso se associa entropia a Randomicidade⁷⁸, sempre que não haja organização numa situação – o que acontece frequentemente. Varia de forma inversa à organização, à previsibilidade e à maior organização. A informação surge, neste contexto, como uma medida de incerteza ou entropia numa situação. Como pólos opostos em relação à entropia, surgem dois termos de interesse para a comunicação: **a entropia negativa e a redundância**.

A **entropia negativa**, para Bertalanffy “*is a measure of order or of organization since the latter, compared to distribution at random, is an improbable state*”⁷⁹. O «eu» e o «tu» não conseguem abarcar a comunicação na sua plenitude – surgem perdas naturais de comunicação.

As razões podem ser várias: intrínsecas ao acto da comunicação ou exteriores a ela, com ou sem culpa. Para recuperar a entropia, resta-lhe o fenómeno da redução ou redundância que consiste na repetição dessa mensagem até que o receptor a capte. Mas, como diz o velho ditado que tudo o que é demais cansa, também aqui o exagero na repetição pode levar a formular a entropia na comunicação (processo entrópico). Redundância e redução, longe de serem termos antagónicos, apresentam-se como

⁷⁶ Termo utilizado por BERTALANFFY, Ludwig von – **General System Theory...**, p. 28.

⁷⁷ BERTALANFFY, Ludwig von - **General System...**, p. 42.

⁷⁸ RANDOMICIDADE ou Randomização “*pode definir-se como a marca do que é acidental ou casual e, por isso mesmo, imprevisível e acidental*” FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda – **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986, p. 1449.

⁷⁹ BERTALANFFY, Ludwig von- **General System...**, p. 42.

complementares, pois, ao repetir, tanto somos capazes de resumir conteúdos como somos tentados a ampliá-los.

2. 2. Redundância

A **redundância** consiste num excesso de informação ou ainda num mecanismo de defesa contra o ruído. Porém, podemos dizer que a redundância aumenta a forma do comunicado e facilita a sua percepção. Assim, com base no esquema de Shannon⁸⁰, podemos distinguir quatro tipos de redundância:

- A redundância do código, que resulta dos mecanismos da própria língua, porque existe um excesso de informação que é limitado pelas regras sociais normativas, verificando-se assim certas restrições ao nível gramatical;
- A redundância do emissor, quando o emissor opta pela utilização excessiva do fenómeno da repetição;
- A redundância do canal, que se refere ao uso, em simultâneo, de vários canais de informação ou multimédia;
- A redundância do interlocutor, é aquela que permite que os conhecimentos que este detém acerca da pessoa com quem comunica possam influenciar o seu próprio interesse e participação, no processo comunicacional.

Em suma, a redundância resulta do facto de insistirmos na repetição da mensagem até que ela seja perceptível pelo receptor. Ocorre com ou sem culpa nossa, porque podemos fazê-lo de forma propositada ao detectarmos que a mensagem não foi percebida pelo receptor ou por uma questão de opção nossa e ainda de forma espontânea ou autómata. Chamamos redundância a esta repetição incessante que se produz até que nos certifiquemos de que o receptor captou a mensagem. O processo da redundância na sala de aula acontece, por vezes, quando determinados alunos não compreendem a mensagem: é, portanto, preciso repetir inúmeras vezes e de modo

⁸⁰ Vid. SHANNON, C.E., ; WEAVER, W. - **The Mathematical Theory of Communication**. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

diverso. Daí que, em nosso entender, o carácter redundante da comunicação na sala de aula pretende assegurar uma recepção satisfatória de parte importante do conteúdo da mensagem e dos conteúdos processuais mais pertinentes.

3. Objectivos da comunicação

Para a elaboração deste subcapítulo, partimos dos objectivos da comunicação enunciados pelos nossos entrevistados aquando da realização das entrevistas (de que se dá conta em lugar próprio), destinadas à obtenção de informação com vista à concretização do estudo empírico. Trata-se obviamente de objectivos comportamentais confundíveis com aquilo a que habitualmente se denomina de funções da comunicação, mas que se operacionalizam no dia a dia do comunicador, seja ele homem da escola ou do foro, do púlpito ou da tribuna política, do palco ou da roda de amigos. E encaixam nas metas basilares do acto comunicativo: dar vez e voz ao indivíduo que tem uma mensagem a transmitir, um sentimento a exprimir, uma atitude ou reacção a aflorar; impressionar e modificar o indivíduo que, mesmo estando hipoteticamente connosco, tacticamente está do lado de lá; e produzir e melhorar o avanço cultural e social da comunidade cada vez mais alargada – ou seja, fomentar e potenciar a relação.

Após análise de conteúdo inerente às entrevistas por nós realizadas, emergiram cinco objectivos que passamos a enumerar e analisar:

- 1. Informar/formar;**
- 2. Socializar;**
- 3. Interagir;**
- 4. Influenciar e**
- 5. Reflectir.**

3. 1. Informar/informação

Desde os tempos mais remotos, a informação significa sobrevivência e vemos quão importante ela tem sido para a segurança dos Estados e como é tratada nas instituições militares. Actualmente, ela multiplica-se e alastra por todos os campos,

uma vez que, para se saber viver em sociedade, temos de a utilizar, devendo aprender a lidar com ela da melhor forma e tentando não subverter a sua verdadeira função.

O conhecimento (e o conhecimento constrói-se com base na informação recebida, seleccionada de forma crítica e mobilizada atempadamente) é a fonte do poder, sendo o poder a capacidade de influenciar as pessoas e os grupos e de tomar as decisões adequadas no momento certo.

Na educação, esta função é extremamente importante, já que o professor tem a função de transmitir conhecimentos, de os difundir para que seja possível aos alunos adquiri-los, de modo que se lhes permita formular opiniões e juízos de valor acerca de tudo aquilo que os rodeia, e que se desenvolva neles a capacidade reflectiva e crítica das coisas. Mesmo quando se destaca no professor o papel de dinamizador dos saberes, ele tem que ter ao seu dispor um potencial de informação que possibilite a abertura de caminhos de aprendizagem e descoberta, bem como a resposta às solicitações e dúvidas dos alunos.

3. 1. 1. Formar/educação

A educação do homem começa com o seu nascimento e termina na sua morte – o que nos leva a dizer que o processo educativo é contínuo. Ao nascer, o novo ser vai ter de aprender a: *saber, saber fazer e a saber ser*, encaradas estas três componentes formativas numa ascensão dimensional interdependente, ou seja, estes elementos estão intimamente relacionados entre si. Esta é para nós, os professores, a função por excelência da comunicação, ensinar os alunos a pensar, a agir, a estar e a ser. O espaço educativo é cada vez menos o *espaço-escola*, embora ele continue a ser um centro privilegiado da formação e da educação. Mas, à semelhança de outros, é, antes de mais, um espaço social, um local de partilha de informação, de reflexão e de análise, de debate e de construção do conhecimento e de abertura de pistas de acção. Por isso, é muito importante que o professor ensine os alunos a pensar, a agir, a estar e a ser. A cultura e a educação devem andar de mãos dadas e estar cada vez mais ligadas na construção de uma Escola Viva, uma Escola Humana, uma Escola Cultural e Experiencial, onde prolifere o pensamento e o desejo de pensar com prazer e exigência, e onde a acção siga as orientações conducentes à efectiva e harmoniosa realização

pessoal e social e o ser de cada um se pautem pelos valores mais genuínos, mormente os valores axiológicos.

Agir, fazer e experimentar devem ser os verbos preferidos na Escola Unidimensional/Cultural onde os mesmos adquiram um sentido de realização e abertura sadias, radicalmente ligados às fontes do conhecimento.

3. 2. Socializar/socialização

Estamos constantemente a ser socializados e a socializar. E a socialização que nos atinge ou aquela que fomentamos, ocorre desde que nascemos e produz-se de forma incessante. O processo de socialização do indivíduo na sociedade é contínuo, tendo aqui a comunicação um papel crucial, dado que é através dela que nos são transmitidas as nossas heranças socioculturais, tais como, as normas, as crenças, as tradições, os hábitos – enfim, a mais díspar e ínfima variedade de informação que nos permite viver em sociedade e por ela sermos aceites, uma vez que dela fazemos parte integrante. Apesar de o fenómeno da socialização ser contínuo, ele conhece momentos importantes e decisivos, de que é conveniente destacar aqueles que ocorrem na escola, pela importância que ela tem na definição do perfil do indivíduo e na propedêutica da integração na sociedade.

A escola, com a sala de aula e outros espaços que dela fazem parte integrante, permite a integração do aluno em grupos, promovendo a troca, a difusão e a assimilação de informações, conhecimento e experiência. O aluno, embora paulatinamente, aprende a vivência das regras e normas do grupo, da escola, das colectividades e da sociedade. Por isso, podemos dizer que não podemos dissociar o conceito de cultura e o de comunicação, pois é por seu intermédio que podemos partilhar uma totalidade de elementos quer materiais, quer espirituais, nomeadamente, mitos, valores, normas, crenças, modas, estilos de comportamento, e assim construir a co-participação, que leva a que a comunicação deixe de ser um processo unidireccional e passe a ser um processo bidireccional, multidireccional e até interactivo.

Cultura e comunicação fazem parte do perfil fundante do homem: a cultura faz com que ele entre na profundidade do seu ser, ganhe capacidade relacional, haura do meio envolvente todo o conhecimento que enriqueça a sua personalidade, seja capaz de criar unidade com os outros e com a natureza, seja capaz de dominar a sua língua numa

perspectiva teórico-prática e aprenda a utilizar os benefícios que a marcha da civilização lhe proporcione; a comunicação dá ao indivíduo o sentido da relação, possibilita-lhe o exercício do domínio da língua, implica-o na construção da comunidade, disponibiliza-lhe os benefícios da civilização e leva-o a mais descoberta, insere-o no dinamismo da educação e imprime nele uma verdadeira atitude humana e cultural. Enfim, é o binómio «cultura e comunicação» que faz do homem o verdadeiro cidadão e o vocaciona ao exercício efectivo e pleno da normal cidadania.

3. 3. Interagir/interacção

.....

Estabelecer relações na escola, através da interacção constante entre alunos e professores e dos alunos entre si, transformar a rotina, utilizar e valorizar os tempos livres da escola – são manobras significativas do quotidiano escolar. A escola também serve para formar e distrair o aluno através das múltiplas interacções que se geram entre colegas, professores e funcionários, pela promoção de diversificadas actividades, entre elas as lúdicas, que a escola promove e desenvolve e que deve continuar a promover e a desenvolver. Indicam-se, a título de exemplo, a optimização dos planos de estudo, as semanas culturais, as festas de Natal, a comemoração do Carnaval, a celebração de outras efemérides importantes, as visitas de estudo, entre outras ...

Sem afrouxar em nada a intenção de exigência progressiva, é útil que sobre os alunos não impenda a vida escolar como um peso ou «uma seca». E as actividades não lectivas, e as não estritamente curriculares, reúnem um forte potencial de mais-valia educativa e constituem uma outra forma de aprendizagem, quiçá mais aliciante, não inscrita nas rotinas da vida quotidiana.

3. 4. Influenciar/persuasão

.....

Em educação, esta é talvez uma das funções mais importantes, já que o educando, cujos níveis de narrativa e experiência devem ser tidos em conta e cujo ritmo de aprendizagem deve ser integralmente respeitado, está inserido num processo que

desfruta de metas e objectivos configuradores de mudança evolutiva da personalidade e seus circunstantes. Contudo, esta é a dimensão comunicativa que transporta consigo maior risco, denotadora de grande cariz pessoal e mobilizadora de forte carisma. Pressupõe qualidades a potenciar e defeitos a ultrapassar, que o professor possui e que tenta colocar no aluno, tentando levá-lo, por ideal ou arditosamente, a agir segundo as suas sugestões e orientações.

Esta função é muito importante para a metáfora política, onde segundo Gareth Morgan, “*Power relations are in flux*”⁸¹ e sobretudo para aqueles que encaram a escola como uma organização política, em que tudo se consegue com base na influência e na persuasão utilizadas pelos líderes dessas organizações escolares. Aliás, a escola tem patamares de acção semelhantes aos da política, esperando-se, no entanto, que a acção educativa se processe de forma mais discreta, despida da acutilância violenta, pela via da evolução paulatina e pelo respeito dos diferentes ritmos de aprendizagem.

Na escola, esta função perpetua-se como incentivação e mobilização: é através da comunicação que o professor incentiva e mobiliza os seus alunos para a aprendizagem, no sentido de moldar, avaliar e ajustar atitudes e comportamentos, influenciando-os para o cumprimento das regras e normas que a escola acarreta e que necessitam de ser cumpridas, uma vez que vivemos em comunidade, e para a aquisição de saberes e aptidões.

Em suma, a comunicação pode ser vista como um processo de persuasão e um instrumento de manipulação de vontades e comportamentos, que as escolas utilizam em maior ou menor grau, e para os quais é preciso estabelecer uma barra de precauções, que obviem a aspectos de degradação da personalidade, e um conjunto de incentivos que favoreça a formação humanista do educando e o integrem na comunidade de que faz parte.

3. 5. Reflectir/reflexão

Constitui objectivo da comunicação educativa reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem de forma contínua e constante, quer através da auscultação dos alunos sobre a forma como comunicamos na sala de aula, quer promovendo a reflexão de ideias através do debate e discussão das mesmas com eles, levando-os a adquirir

capacidade crítica e reflexiva acerca das coisas, quer ainda, quando, em tempo oportuno, elaboramos a reflexão crítica⁸² acerca do nosso desempenho enquanto docentes na escola.

Segue o diagrama dos objectivos da comunicação, que acabámos de abordar.

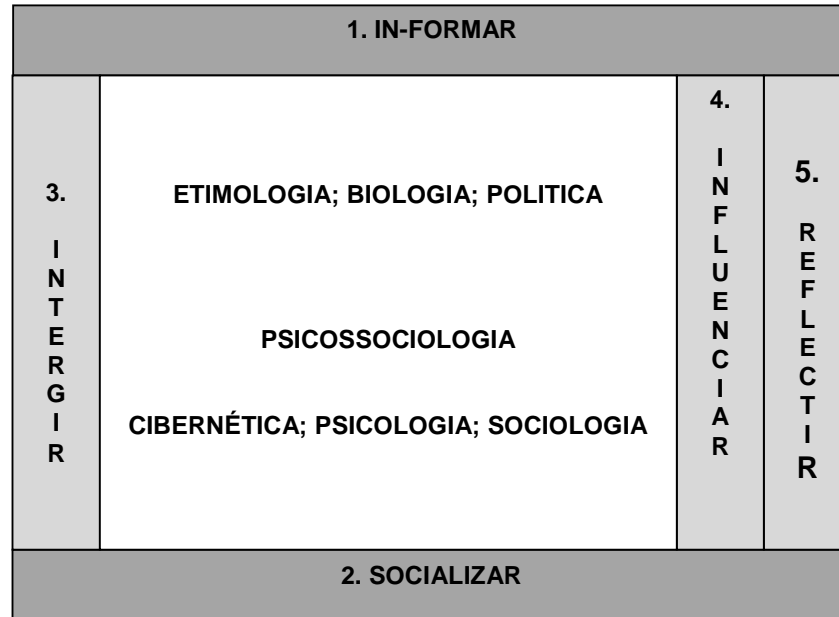


Figura 2.4 Objectivos da comunicação

[Fonte: Elaboração própria]

4. Elementos do processo comunicacional

O professor tem uma missão difícil de realizar com eficiência e eficácia, especialmente porque se depara com uma diversidade complexa de personalidades e expectativas⁸³. Cabe-lhe a tarefa de conseguir gerir da melhor forma possível esta diversidade, especialmente em relação àquelas que se revelam adversas ou mais complicadas. Há-de conseguir fazê-lo, socorrendo-se de várias possibilidades, em especial das advenientes das suas qualidades psicológicas (simpatia e empatia, correcção, capacidade de atenção, amabilidade, noção da justeza e sentido de justiça). No entanto, se pode aproveitar um pouco da sua postura física, da sua maneira de estar

⁸¹ MORGAN, Gareth – **Imagin.i.zation: New Mindsets for Seeing, Organizing and Managing**. London: Sage Publications, 1997, p.95.

⁸² Consubstanciada no Relatório de Auto-Avaliação, art.º17.º do Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de Junho.

⁸³ Vid. OLIVEIRA, J. H. Barros – **Professores e Alunos Pigmalhões**. Coimbra: Livraria Almedina, 1992, p 113-129.

na vida e do modo de encarar as situações. Deve descer ao nível do aluno para captar a sua atenção, ou seja, deve ter a capacidade de tornar simples o difícil, utilizando uma linguagem simples, o que será com certeza uma postura motivadora, tornando o aluno mais receptivo à sua aula e à sua acção em geral. Tudo isto, constitui um paradigma para o professor, com o qual ele convive diariamente. É o paradigma educacional.

Assim de acordo com Yves Bertrand e Paul Valois, “*O elemento polarizador de um paradigma educacional tem a propriedade de transformar qualitativamente os outros componentes da comunicação educativa. Quando falamos em paradigma educacional⁸⁴, podemos dizer que na comunicação existem diversos elementos que podem inspirar a descrição de uma abordagem pedagógica:*

1. *A Mensagem* ou conteúdo da comunicação;
2. *A transmissão* ou **Meios** da comunicação;
3. *O Destinatário* da comunicação;
4. *As Relações* entre o destinatário e o seu meio;
5. *As Relações* entre o destinatário e o emissor;
6. *O Emissor*;
7. *O “Meio”*
8. *O Código.*

4. 1. Mensagem ou conteúdo da comunicação

“O conteúdo tem que ser potencialmente significativo, assim o conteúdo tem de ter significado lógico, isto é, tem de estar organizado de modo não arbitrário, sendo passível de ser aprendido significativamente⁸⁵”.

A mensagem para ser eficaz deve ter uma organização lógica, embora deva também lançar mão da organização psicológica. Assim, deve começar com um elemento que consiga despertar nos alunos a sua atenção e que lhes consiga provocar tensão ou até mesmo desafio – o que pode ser feito recorrendo a uma pergunta,

⁸⁴ *Constitui-se como objecto essencial a noção de comunicação educativa. Quando o professor organiza a prática quotidiana de ensino, isto é, a comunicação educativa, fá-lo em função do que deveria ser o essencial da comunicação.* BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul – **Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, p. 45-47.

⁸⁵ VALADARES, Jorge; GRAÇA, Margarida – **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1998, p.22.

afirmação, problema, situação. Em suma, deve motivar-se a atenção do destinatário e despertar a sua capacidade de intervenção.

É preciso ter em conta que a mensagem é o único elemento do processo comunicacional, neste caso da comunicação educativa, sobre a qual a fonte tem um controlo relativamente estrito.

Para formular a mensagem, a fonte, antes de comunicar, deve considerar quem são os sujeitos que pretende afectar (destinatários), como os consegue afectar e para que fins os deseja mobilizar. Em função disto, o professor estará em condições de decidir sobre o tipo de codificação a adoptar, de optar pelo canal a utilizar, com vista a que o maior número de destinatários receba, de forma clara e eficiente, a mensagem formulada e emitida.

O que se comunica é muito importante para captar a atenção do aluno. Por isso, é preciso saber gerir o conteúdo da mensagem no sentido de lhe imprimir a forma mais adequada a que ele se torne aliciante. Mesmo em situações em que o conteúdo é menos interessante, cabe ao professor a tarefa de o conseguir fazer passar de maneira atraente. Perante a mensagem que se impõe transmitir, *“o professor que é um bom comunicador, deve procurar a forma mais clara de chegar aos seus destinatários⁸⁶”*.

4. 2. Transmissão ou meios da comunicação

Apesar das mudanças entretanto ocorridas, o professor ainda é o “principal actor” mobilizador da comunicação em sala de aula. Assim sendo, procura utilizar as estratégias mais convenientes para captar a atenção do aluno, valorizar a sua exposição, pela redução e enriquecimento da mesma, e promovendo, em contraponto, a participação activa dos alunos nas aulas, recorrendo a uma diversidade de técnicas e tácticas que tem à sua disposição.

O professor procura portanto motivar os seus alunos, recorrendo a uma diversidade de meios, nomeadamente os *mass media*, audiovisuais e outros (pode, por exemplo, utilizar jornais e revistas, computadores/internet e quadros interactivos).

⁸⁶ Entrevista com o Professor Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, no Auditório da Quinta do Prado em Celorico de Basto no dia 26 de Abril de 2004, no âmbito de um Colóquio intitulado: “Uma Leitura/ Uma Aprendizagem”.

4. 3. Destinatário da comunicação

Vamos considerar como principal destinatário da comunicação exercida pelos professores os alunos.

Os alunos devem possuir uma predisposição psicológica que os motive para ouvirem o professor. Por isso, “(...) *têm de possuir uma disposição para aprender significativamente*”⁸⁷. Para que essa aprendizagem seja significativa é necessário escutar o outro, é preciso estar em silêncio. Daí o ser muito importante o «Saber Ouvir» e o «Saber Ser» sensível aos silêncios. Aprender a interpretá-los constitui uma exigência da comunicação eficaz. Se essa predisposição não existir à partida, devem ser mobilizados todos os elementos disponíveis para que ela seja criada e disponibilizados todos os factores de sua optimização.

Para Homero Ferrerinho⁸⁸, a percepção da mensagem constitui uma condicionante da resposta que depende, entre outras, das características dos alunos, devido a:

- *Factores da personalidade*, nomeadamente a sua inteligência, o seu nível de energia, e as suas necessidades, valores e conhecimentos, de que resultam múltiplas diferenças nos alunos traduzindo-se na sua susceptibilidade à aceitação ou não dos argumentos da mensagem;
- *Grau de envolvimento pessoal dos alunos*, ou seja, grau em que eles se sentem pessoalmente afectados ou envolvidos pelos argumentos;
- *Grau de conformismo com o grupo*, levando à conclusão de que a influência da mensagem e do professor depende muito da adesão dos alunos a determinados comportamentos de referência e afiliação.

Os alunos, por vezes, manifestam nítido desinteresse por aquilo que o professor diz, por diversas razões que passamos a enumerar⁸⁹:

- O aluno não gosta dos conteúdos programáticos da disciplina;
- O aluno tem aversão à disciplina e manifesta uma atitude preguiçosa e passiva, dado que tem preguiça de pensar e é mais fácil cair na inércia;

⁸⁷ VALADARES, Jorge ; GRAÇA, Margarida – **Avaliando para melhorar a ...** , p. 22

⁸⁸ FERRINHO, Homero - **Comunicação Educativa ...** , p. 75.

⁸⁹ Essas razões foram enumeradas pelos alunos, em contexto de sala de aula, quando auscultados por nós na qualidade de Professora/Directora de Turma.

- O aluno confia demasiado na sua memória, não anotando na aula o que o professor diz, e, por isso, esquece-se;
- O aluno mantém uma atitude de desagrado por determinado professor e essa sua indisposição gera um bloqueio inconsciente que o impede de assimilar a matéria ensinada pelo professor;
- O aluno está na aula de «corpo presente», porque na realidade a sua mente está num outro lugar – a dispersão em relação à tarefa presente e a concentração na tarefa ausente;
- O aluno está na aula só para não ter falta ou porque se sente obrigado à escolaridade pelo Estado ou pelos pais;
- O aluno está na aula com o intuito de a desestabilizar;
- O aluno está na aula, mas não participa nela, tornando-se um sujeito passivo, o que se verifica ou porque é introvertido, ou porque tem medo de intervir e dizer disparates, ou ainda porque o professor nem se lembra de o solicitar.

Segundo Nelson Lima⁹⁰, existem 4 tipos de alunos:

“1. Os racionais, que são aproximadamente 40% dos alunos, são lógico-matemáticos, são os amantes das ciências exactas, são auditivos e visuais, buscam a auto-realização material e possuem um raciocínio rápido – são normalmente frios;

2. Os comunicadores, que são 30%, buscam status, muito sociáveis, humanitários e solidários – é daqui que nascem os líderes;

3. Os intuitivos, que são 20%, buscam a realização espiritual, têm vocação para serem inventivos, possuem raciocínios espaciais, apostam toda a sua carreira e têm tendência para a arte – são também comunicadores por excelência;

4. Os metódicos, que são 10%, extremamente organizados e disciplinados, são óptimos na utilização da memória visual, são severos e procuram o poder – nem sempre suscitam simpatia”.

Assim, estes alunos requerem abordagens diferentes. Mas como pode a escola fazê-lo?

⁹⁰ Presidente do Instituto da Inteligência, LIMA, Nelson – **Fórum: A arte de se aprender.** Porto: Fundação Cupertino de Miranda, (1 de Março de 2001) no qual participámos.

4. 4. Relações entre o destinatário e o emissor

Segundo Isabel Baptista, “*Quando o ensino subverte o diálogo, esquecendo o outro como interlocutor, manipula e corrompe*”⁹¹. O professor, que é normalmente o emissor principal, deve promover o diálogo e facilitar as interações, no sentido de que tem de existir uma alternância de papéis entre o emissor e o receptor. Tal supõe e significa que existe um feedback aluno/professor que, para sortir eficácia, é contínuo e constante. Assim, no diálogo professor/aluno, deve existir essa alternância, dado que o emissor passa a receptor e vice-versa, quando intervém na elaboração e construção da aula, tornando-a dinâmica, viva, participada e, com certeza, mais eficiente e eficaz para todos, promovendo e facilitando a aquisição de conhecimentos e atitudes por parte de ambos os grupos de intervenientes.

“*Privilegiar a relação pessoal com rosto significa tratar outrem como um fim em si mesmo e não como um meio ou como mera parte do mundo*”⁹².” A relação entre os alunos e os professores tem influência na aprendizagem do aluno, assim como o ambiente em que essa mesma aprendizagem ocorre. O ambiente resulta da participação dos alunos em actividades de aprendizagem, resolução de problemas e da interacção e empatia que o professor consegue ou não gerar no aluno.

É no contacto físico professor/aluno na sala de aula (além de outros como, por exemplo, a família, a escola, e a comunidade) que ocorre diariamente, ou seja, é da relação pedagógica que os alunos ganham uma certa confiança e auto-estima, que vai contribuir para o desenvolvimento da sua personalidade e para o sucesso da acção educativa. Essa confiança nasce e resulta da comunicação ocorrida entre alunos e professores e constrói-se ao longo da vida, dado que são em parte os professores que ajudam a construir e a elevar a auto-estima do aluno. O aluno tem de aumentar a confiança nas suas capacidades para ter sucesso; e essa confiança é-lhe transmitida pelo professor através da utilização sucessiva de reforços positivos – que serão agradavelmente recordados no futuro. No contexto da sala de aula, o primeiro contacto entre professores e alunos é particularmente importante; será a chamada «primeira impressão ou primeira imagem», se assim o quisermos chamar, isto é, o impacto que cada um causa no outro. Alunos e professores constróem imagens e expectativas, que,

⁹¹ BATISTA, Isabel – *Ética e Educação Estatuto ético da...* , p.82.

⁹² BATISTA, Isabel – *Ética e Educação Estatuto ético da...* , p.67

sendo positivas ou negativas, favorecem ou não o processo de aprendizagem e produzem um efeito notável na determinação do comportamento e no progresso intelectual e atitudinal do aluno.

É necessário, por isso, tomar consciência dos vários factores que influenciam a percepção do outro, para que a mensagem seja realmente compreendida por quem ouve. Só poderá ser compreendida, se se tiver em conta que o outro não pensa exactamente da mesma forma, tem uma vivência, uma experiência e uma expectativa de vida diferentes. É preciso saber lidar com essa diferença e gerir a conflituosidade dela resultante. Essas diferenças não impedem um bom relacionamento, na relação pedagógica. Pelo contrário, potenciam um enriquecimento, se conseguirmos ter a capacidade de as aceitar, compreender e delas tirar partido. Há condições ou factores que afectam a percepção do outro: factores internos – valores culturais, necessidades e interesses, preconceitos e estereótipos e ao nível do próprio conhecimento; factores externos – palavras expressas, gestos, olhares, atitudes corporais...

Assim, as relações devem ser de empatia, simpatia e compreensão mútua: o facto do aluno “gostar” do professor é um elemento fortemente facilitador da aprendizagem, que indirectamente faz com que a aquisição de conhecimentos se processe mais facilmente, porque motiva o aluno a escutá-lo e a aceitar o que professor lhe transmite ou lhe indica como tarefa.

Quando o aluno não gosta do professor ou quando a disciplina ou alguma rubrica programática se reveste de dificuldade, à partida, inultrapassável, não se pode nem o aluno nem o professor resignar à situação como se de um determinismo inexorável se tratasse. Não pode ter-se como válida alternativa a substituição do professor ou o abandono da disciplina. Antes, terá de procurar-se a via da superação do engulho ou da dificuldade, de modo que se minorem os sobressaltos da aprendizagem.

4. 5. Relações entre o destinatário e o seu meio

“A comunicação pode ser definida como um sistema aberto de interacções⁹³”.

Serão os alunos conhecedores do meio onde estão inseridos, quer a nível interno (família, colegas, professores, funcionários) quer a nível externo, em termos de

⁹³ MARCI, Edmund ; PICARD, Dominique – **A Interacção Social**. Porto: Rés-Editora, s/d, p.

envolvente escolar (famílias, comunidade escolar, autarquias, associações...)? Será que a escola promoveu uma correcta integração do aluno na comunidade escolar, no sentido de dotar o aluno de informação ao nível dos seus direitos e deveres enquanto estudante e aluno daquela escola em concreto? Será que os alunos foram sensibilizados para o cumprimento das regras e normas da escola e que são imprescindíveis ao bom funcionamento da mesma e funcionam como exercício propedêutico à observância das normas que a sociedade elabora e impõe como obrigatórias?

Não há dúvida de que a escola tem um papel fortemente integrador do indivíduo no meio escolar e meio social. Ela funciona como ninho de convivência entre os diversos elementos e como rampa de lançamento evolutivo no meio exterior, já que dispõe de um capital de materiais, de experiência e de relação altamente inestimável.

4. 6. O emissor

Na comunicação, os sujeitos estão numa relação recíproca em que simultaneamente são fonte e destinatário. Quando se fala do diálogo como expressão discursiva e da entrevista como peça jornalística ou instrumento de selecção profissional, está subjacente a comunicação bilateral, em que dois sujeitos assumem alternadamente o papel de emissor e o de receptor. Por uma questão de delimitação da informação e por razões de método, vamos considerar aqui o professor a fonte, o emissor.

O professor deve ter em conta o público alvo, ou seja, os alunos, e aprender a interpretar os seus comportamentos e atitudes. Para que isso aconteça, tem que ponderar determinadas características, nomeadamente: o sexo, a idade, a cultura e a religião do aluno. São indicadores muito importantes que o professor deve possuir e ter em conta. Para além disto, o professor terá que estar atento às expressões faciais⁹⁴ dos alunos, aos movimentos corporais, porque estes são preciosos indicadores de estados psicológicos tais como: o nervosismo e a insegurança, entre outros... Funcionam como meios importantes da comunicação não verbal, sobretudo ao nível das emoções e afectos.

⁹⁴ Elas comunicam os nossos sentimentos, emoções e reacções, intencionalmente ou não. Através da nossa expressão facial, podemos mostrar respeito ou desrespeito para com os professores e vice-versa. A maneira como olhamos e somos olhados comunica muitas coisas. Através do olhar, sentimos hostilidade, simpatia ou desafio. É comum dizer-se que os olhos são o espelho da alma.

O professor há-de ser simpático e construtor de empatia, sem cair em exageros. As relações entre professor e aluno podem revestir-se de diversas formas, desde a afectividade à agressividade, como relações extremas, tendo sempre presente que simpatia gera simpatia e agressividade gera agressividade. Queremos com isto dizer que, se o professor for agressivo para com o aluno, o mesmo comportamento irá verificar-se por parte do aluno e, por vezes, surgirá a tendência para se agudizar.

Ao professor compete desenvolver e apresentar determinadas habilidades comunicacionais, com incidência especial no tom de voz. Através dela, o sujeito veicula os seus sentimentos e as suas emoções⁹⁵, enriquecendo o conteúdo da mensagem verbal.

A voz⁹⁶ deve transmitir energia e entusiasmo, bem como interesse pelo interlocutor e pela relação estabelecida.

4. 6. 1. Competências comunicacionais

As competências comunicacionais consistem na capacidade que possuímos de utilizar não só a palavra (falada ou escrita), a cor, os gestos, a mímica, etc. para conseguirmos codificar a mensagem, mas também a necessidade de utilizarmos vários órgãos sensoriais para que a consigamos descodificar.

Homero Ferrinho, diz que *“Os níveis ou graus de habilidades comunicativas de codificação afectam a eficiência da comunicação, em virtude de condicionarem a capacidade de codificar mensagens que exprimam o que se pretende”*⁹⁷

Para que possamos codificar a mensagem que exprime o objectivo por nós pretendido, precisamos de:

- ✓ Um código apropriado;
- ✓ Que exista uma relação⁹⁸ adequada dos elementos do código;
- ✓ Que os gestos e a pronúncia⁹⁹ sejam também adequados;

⁹⁵ São extremamente importantes, uma vez que as aprendizagens cognitivas não podem ser dissociadas das emocionais.

⁹⁶ Constitui para os professores o instrumento de trabalho mais exigido.

⁹⁷ FERRINHO, Homero - **Comunicação Educativa e Desenvolvimento Rural**. Porto: Edições Afrontamento, 1993, p. 36.

⁹⁸ Que se saiba ouvir, que se crie empatia e se transmita simpatia.

⁹⁹ *“A importância da voz, assim, vejamos que a análise da voz permite ter em conta vários aspectos:*

- A Projectção, a Articulação, oTom, oTimbre, a Modulação, a Pronúncia e a Velocidade.

A Projectção – A voz deve ser projectada para a frente de modo que o aluno a ouça tendo em conta a distância a que se encontra;

- ✓ Que exista uma interpretação adequada da reacção do destinatário;
- ✓ Que se verifique uma ressonância adequada às reacções do destinatário durante a comunicação.

4. 6. 2. Atitudes

Para Homero Ferrinho,

“Atitudes são sistemas constituídos pelo conhecimento, o sentimento e a tendência para agir em relação a um objecto. A natureza da atitude depende das características das suas componentes, das relações entre estas e das relações entre as várias atitudes¹⁰⁰”.

Tanto as atitudes como as opiniões (respostas verbais a um estímulo) são respostas explícitas a determinados estímulos. As opiniões implicam quase sempre uma verbalização, ao passo que as atitudes são muitas vezes inconscientes, quase instintivas.

Para que se verifique eficiência na comunicação é necessário ter em conta as atitudes da fonte para consigo mesma, para com o assunto da comunicação e para com o destinatário. Estas atitudes podem ser positivas: gostar muito de si mesmo, do tema da mensagem, do destinatário; acreditar em si mesmo, no destinatário, no assunto, etc. Mas as atitudes também podem ser negativas: de repulsa, inferioridade, dúvida... Entre estes dois extremos situam-se as atitudes de indiferença, que não raro surgem e que tantas vezes provocam nos outros reacções de incómodo e irritação.

A Articulação – Não se devem arrastar nem comer palavras. Deve-se abrir a boca e mexer os lábios. Devem-se articular bem as palavras, para que não possam suscitar ambiguidade;

O Tom – O tom de voz é muito importante, não deve ser muito alto nem muito baixo, deve revelar confiança e interesse;

O Timbre – O grave é o melhor, já que, em confronto com o agudo, não produz tanta estranheza para o ouvido, a não ser que seja excessivamente grave;

A Modulação – A modulação é um excelente meio para manter o interesse e a implicação do aluno;

A Pronúncia – Não devemos preocupar-nos com o sotaque, devemos, sim, pronunciar as palavras todas e as sílabas todas;

*A Velocidade – Não devemos ser nem muito rápidos nem muito lentos, para que as palavras sejam perceptíveis”. FACHADA, M. Odete – **Psicologia das Relações Interpessoais**. 2ª ed. Lisboa: Editora Rumo, 1998, vol I. p. 40-41.*

4. 6. 3. Sistema sociocultural

A fonte não é um agente independente. Apresenta-se condicionada pelo sistema sociocultural a que pertence, pela posição que nele ocupa, pelo prestígio que detém ou pelo ostracismo a que foi votada.

O sistema sócio-cultural, pelas suas normas, valores, tradições, modas, relações institucionalizadas, define os comportamentos socialmente aceitáveis, ou não, as expectativas existentes, os códigos disponíveis e quase todos os elementos que afectam o processo da comunicação. Neste contexto, é importante que o professor conheça o meio sociocultural onde actua, uma vez que tal conhecimento lhe irá facilitar a comunicação com os alunos.

Será pelo conhecimento do contexto sociocultural que o professor colaborará activa e eficazmente no desiderato de integração do aluno no ambiente do grupo, da escola e do meio envolvente. E a comunicação aparecerá muito mais consolidada e sortirá os seus objectivos.

4. 6. 4. Competências cognitivas

Ninguém consegue estabelecer uma relação com outrém, de forma consciente, se não possuir informação sobre ele, quanto aos mais variados domínios e formas de relacionamento. Sem informação, não é possível adquirir e manter actualizado o conhecimento de uma situação nem pensar, participar, agir e tomar decisões em relação ao que quer que seja que a envolva, com vista a manter ou inovar.

É sobretudo da inteligência, do conhecimento e da reflexão que resultam diversos tipos de mentalidade e consequentemente diversos tipos de comunicadores.

Não podemos comunicar bem, se não possuímos conhecimentos acerca daquilo que pretendemos transmitir. Contudo, se o conhecimento for excessivo, também podemos ter problemas ao nível da comunicação, dado que podemos não conseguir passar essa mensagem, por dificuldade em seleccionar a informação ou em mobilizá-la adequada e atempadamente, não ultrapassando o risco de congestionamento de conteúdos armazenados desordenadamente. Por isso, teremos de seleccionar a informação pertinente e adequar a mensagem ao destinatário, sem ambiguidades,

¹⁰⁰ FERRINHO, Homero - **Comunicação Educativa...** , p.36.

utilizando a capacidade intelectual e reflexiva e fazendo a promoção destas duas capacidades nos alunos: pensar e reflectir.

4. 7. Meio

O canal escolhido deve estar de acordo com o público alvo e ser bem acessível a ele. Para uma comunicação eficiente o melhor canal é o que consegue mobilizar o maior número de capacidades do destinatário para que estejamos perante uma percepção e interpretação correcta da mensagem. Por conseguinte, os melhores canais são os que permitem codificar mensagens que afectam o maior número de órgãos sensoriais do destinatário, pois estes gerem e modulam de formas diferentes o que as pessoas captam, percebem e retêm da mensagem. O que ouço, esqueço; o que vejo, recordo; o que faço, compreendo.

Devemos, por isso, ter em conta a selecção dos canais, que deve ser feita em função das características do destinatário, nomeadamente, número de alunos, conhecimentos que possuem, interesses que têm, entre outras; da natureza do código utilizado; das características do sistema social em que se processa a comunicação; dos recursos de que se dispõe; e dos objectivos que se definem.

4. 8. Código

O código é o sistema de signos ¹⁰¹(sinais e símbolos significativos) utilizado para formular a mensagem. Fala-se do código oral e do código escrito, quando nos referimos às manifestações, respectivamente, oral e escrita da língua. A escrita é hoje um código cujos símbolos são o alfabeto e as regras de combinação dos símbolos. Recebem também o nome de código as linguagens artificiais constituídas por unidades significantes (também denominadas sinais, signos e símbolos) e por um conjunto de regras de combinação destas unidades.

A forma sistemática de combinar os elementos de um código (sons, letras, gestos, etc.) é que proporciona a codificação da mensagem. A codificação ou montagem

¹⁰¹ Cf. GUIRAUD, Pierre – **A Semiologia**. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1990, p. 45-61.

comunicativa é, pois, a operação que consiste em conferir um significante específico a um signo previamente dado. O código e a codificação têm de ser familiares ao destinatário, sob pena de a comunicação se tornar impossível, por não ser viável a descodificação ou desmontagem comunicativa, que consiste na relação que o receptor faz do significante percebido com o significado que lhe é atribuído. O código seleccionado deve fazer com que a mensagem tenha determinadas características, designadamente a expressividade e a economia. Pela sua expressividade, a mensagem torna-se perceptível para o destinatário, ou seja, este percebe e capta na íntegra as ideias e sentimentos que a fonte deseja transmitir, percebe-os com fidelidade e interpreta-os correctamente; pela sua economia, não deve a mensagem apresentar redundância excessiva, que consuma de forma desnecessária o tempo do destinatário e disperse a sua atenção.

Os signos, que constituem um código, quer sejam do âmbito linguístico quer sejam do domínio da simbólica, são sempre convencionais e arbitrários. É por isso que necessitam de aprendizagens, que se apresentam como consolidáveis, porque facilmente são absorvidas e assumidas socialmente, pelo menos enquanto a comunidade sente a conveniência da sua utilização.

Assim vejamos, o professor no seu todo é composto por signos, nomeadamente: a sua cor de pele, a sua indumentária, a sua maneira de falar, fornecem-nos indicações quer quanto à sua classe social, quer quanto ao seu nível de instrução e grau de educação, muitas vezes até quanto à sua origem geográfica, à sua auto-imagem, e à sua atitude para com os discentes. Por isso, ele socorre-se de uma multiplicidade de códigos que são de diversos tipos:

O Código Sonoro compreende os sons que são utilizados como forma de expressar ideias, emoções e experiências.

O Código Linguístico é o da linguagem que utiliza através da fala.

O Código Cinético compreende signos que implicam movimentos, tais como a linguagem gestual.

O Código Icónico que engloba o órgão sensorial da visão, pela compreensão das representações visuais dos objectos, tais como desenhos, fotografias ...

Cabe ao professor a tarefa de conseguir manejar da melhor forma possível todos estes códigos, combinando-os como se de um sistema se tratasse.

5. Barreiras à comunicação

Nem sempre o contacto entre emissor e receptor é perfeito e a mensagem não é facilmente descodificável. Dizemos então que se levantaram obstáculos advenientes da produção de ruídos. Há ruído quando há disfuncionamentos que entram a transmissão da informação. É por isso que frequentemente somos confrontados com a necessidade de ter um cuidado especial em estabelecer o contacto, verificá-lo e mesmo corrigi-lo.

Há ruído na comunicação oral quando um receptor não logra descodificar a mensagem: por inabilidade, cansaço ou, simetricamente, pela recepção imperfeita do receptor afectada por qualquer insuficiência interna ou externa. Há ruído na comunicação escrita por deficiência do suporte mal apropriado (papel, quadro, sistema electrónico ou informático) ou por dificuldade em o leitor reconstruir referentes ausentes ou em descodificar a situação de enunciação.

Detenhamo-nos um pouco no levantamento de alguns problemas detectáveis no processo de comunicação num contexto de instituição educativa segundo Richard Arends¹⁰².

PROBLEMAS QUE SE LEVANTAM RELATIVAMENTE À FONTE:

- O professor, por vezes, não percebe que é um mau comunicador ou não se convence disso;
- O professor está mais preocupado em expor a matéria, em desenvolver o programa, do que em comunicar, isto é, despertar nos alunos a atenção e o interesse, mobilizar a inteligência do aluno, induzir o diálogo e a participação e obter o *feedback*;
- O professor preocupa-se exclusivamente com os alunos mais inteligentes descurando todos os outros;
- O professor cientificamente é brilhante, mas é caótico a expor as suas ideias, a transmitir conceitos e os alunos, não entendendo nada, dizem

¹⁰² ARENDS, Richard I. – **Aprender a Ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995, p. 415-440.

que o professor sabe demais, mas que não gostam das aulas, porque não o conseguem entender;

- O professor utiliza conceitos que ainda não leccionou, mas parte do pressuposto de que os alunos os dominam;
- O professor coloca tantas ideias na sua exposição, que apenas algumas são retidas e compreendidas pelos alunos;
- O professor fala num tom de voz tão baixo, ou em tom tão monocórdico, que os alunos quase que ficam tentados a dormir um sono e a distraírem-se, não prestando atenção à aula;
- O professor não utiliza correctamente os audiovisuais ou usa e abusa destes instrumentos, que apenas devem ser utilizados de forma esporádica como elemento motivador das aulas e como suporte da acção pedagógica;
- Por último, o professor privilegia o monólogo, dado que adora alunos passivos, que pecam pela falta de participação nas aulas, mas que são muito «disciplinados» e bem «comportados», tornando os professores felizes.

PROBLEMAS QUE SE LEVANTAM EM RELAÇÃO AO DESTINATÁRIO:

- Os alunos estão dispersos, porque têm outros interesses e não foram motivados para a actividade em curso;
- Os alunos apresentam latentes problemas de saúde ou de mau estar pessoal e familiar;
- Os alunos estão fortemente condicionados pelos conteúdos e formas aderentes aos meios de comunicação social;
- Os alunos têm experiências de insucesso, contam com as rotinas de progressão escolar sem o nível aceitável de exigência, entram na linha do facilitismo;
- Os alunos estão cansados;
- Os alunos não simpatizam com o professor;
- Os alunos têm o apoio negativo dos pais e colegas e, por conseguinte, mostram-se indiferentes ou agressivos;
- Os alunos confundem tempos e lugares e não encontram autoridade no professor para a reposição da ordem.

PROBLEMAS QUE SE LEVANTAM EM RELAÇÃO AO MATERIAL E CANAL:

- A sala não é devidamente ventilada;
- A sala é demasiado fria ou demasiado quente;
- A sala não tem as condições de conforto, por via do mau dimensionamento;
- Os equipamentos estão degradados e tentam os alunos a provocar mais degradação;
- Os materiais estão mal elaborados, sem atracção, com erros ou gralhas;
- Há demasiados ruídos na sala;
- A voz do professor é monocórdica, de deficiente dicção, demasiado melíflua ou excessivamente agressiva.

PROBLEMAS QUE SE LEVANTAM EM RELAÇÃO À MENSAGEM:

- Os conteúdos não estão organizados;
- Os conteúdos não são verdadeiros;
- A informação é claramente parcelar;
- A informação é contraditória ou inconsequente;
- A informação é demasiado rotineira e sem interesse;
- A informação é claramente subversiva em relação à experiência acumulada, provocando estranheza e ruptura.

A este propósito, se fornece uma amostra de algumas situações problemáticas em contexto escolar, com as convenientes pistas de solução ao dispor do professor. Atente-se, pois, no quadro 1, onde se podem examinar as referidas situações e as pistas de reflexão.

Quadro 2.1**Deficiências ao nível da comunicação professor/aluno**

“As deficiências”	- Conselhos ao professor
O Professor na sala de aula:	
«Não disse tudo o que queria dizer».	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar a aula, através de planificação tecnicamente bem conseguida; - Anotar com antecedência pontos fundamentais da aula para não os omitir; - Apontar o que ficou por dizer, para ser dito na próxima sessão.
O Aluno na sala de aula:	
«Não entendeu o que o professor disse».	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer um enquadramento favorável para introduzir o assunto; - Motivar os alunos de forma convicta e atraente; - Em caso de interrupção, saber voltar atrás e explicar tudo de novo de forma mais simples.
«Não ouviu nada do que o professor disse».	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar a comunicação com perguntas; - Cuidado com a velocidade; - Questionar os mais distraídos.
«Não compreendeu o que ouviu do professor».	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar uma linguagem simples com exemplos reais para melhor compreensão da matéria.
«Não reteve o que o professor transmitiu».	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer resumos parciais; - Fazer sínteses; - Fazer recapitulações; - Ministras menos conteúdos de cada vez e provocar mais exercícios e interactividade.

[Fonte: Elaboração própria]

Em suma, proceder a uma constante avaliação da actividade didáctica e investir mais na actividade pré-didáctica e pós-didáctica.

6. Comunicador eficaz / professor eficaz: que relação?

O professor A tem um elevado poder de comunicação. Será ele um excelente professor?

Em primeiro lugar, apraz-nos dizer que, no nosso entendimento, goza da seguinte vantagem: o facto de ser um grande comunicador facilita-lhe a tarefa de ensinar. Todavia, é preciso que tenhamos em conta que ensinar não é só comunicar, é muito mais do que isso: é ensinar o aluno a pensar, colocando-o a fazer exercícios de reflexão que lhe permitam utilizar a capacidade crítica; é estimulá-lo para a resolução de problemas; é ajudá-lo a criar novos hábitos de pensamento e de acção; é abrir caminhos de descoberta e aprendizagem – o que, convenhamos, não se afigura de modo algum uma tarefa fácil.

A causa mais séria da ineficiência comunicativa do aluno, a nosso ver, é a sua falta de desejo de aprender, porque, quando existe esse desejo, essa vontade, todos os demais obstáculos conseguem ser facilmente transpostos.

É preciso ter em conta que a maior parte dos alunos adopta uma atitude de aceitar ser ensinado, sem jamais chegar a um desejo positivo que envolva o entusiasmo de aprender, a paixão pela descoberta.

Um outro aspecto a ter em conta é que o significado da comunicação também depende, em grande parte, de quem escuta a mensagem e das suas narrativas. Por isso, o professor (quer como produtor de mensagens quer como seu aferidor e reformulador) tem que se preocupar em conhecer o aluno e em estimulá-lo para o diálogo e ajustando, sempre que possível, a sua mensagem à retroinformação recebida.

Para melhorar a mensagem no quadro da relação professor/aluno, o professor deve:

- Estabelecer objectivos e defini-los de forma clara, dando-os a conhecer previamente aos alunos;
- Solicitar aos alunos sugestões para a abordagem de determinados assuntos;
- Criar empatia com os alunos;
- Desenvolver nos alunos atitudes positivas, construtivas e de franco optimismo;
- Procurar sempre um efectivo aumento e enriquecimento do repertório dos alunos;

- Organizar as ideias de forma clara, aberta e flexível;
- Promover o debate e a discussão;
- Manter um esforço constante e contínuo para receber a retroinformação, reenvio ou *feedback*, verificando se os alunos entenderam a exposição e a terminologia utilizada pelo professor.

Este capítulo, em que desenvolvemos, a teoria da comunicação aplicável aos contextos escolares, servirá de ponto de partida para o que se segue e que entendemos como suporte teórico da nossa investigação empírica. Se até aqui pretendemos focalizar os processos comunicacionais como forma de ligação às metáforas, que são modulações especiais de comunicação enriquecedoras das relações vitais, passaremos, de seguida, à abordagem das metáforas em si mesmas, à luz das diversas formulações científicas e filosóficas que houvermos por bem seleccionar. Não será de olvidar qualquer dos elementos do acto comunicativo, mas merecerá especial relevo o papel dos códigos, nomeadamente dos linguísticos, já que acorrem com prontidão à colmatação das necessidades linguísticas resultantes das novas realidades que surgem na vida e na actividade das pessoas e dos grupos e a cuja denominação é forçoso proceder. De forma análoga se pode falar das conveniências políticas, científicas, artísticas e literárias, que, a cada passo, suscitam um desvio enriquecedor de vocábulos ou uma transferência de sentido. Há um sem número de situações em que os códigos fornecem empregos desviados que não raro configuram a ambiguidade e cuja variação difere de indivíduo para indivíduo e sobretudo de comunidade para comunidade. Dito de outro modo: Uma vez que o processo comunicacional se socorre de códigos que têm a sua utilização limitada, as necessidades dos indivíduos vão surgindo à medida que avançamos na tecnologia e, por sua vez, os conteúdos também carregam uma carga emocional elevada que é de transformar, atribuindo-lhe um dinamismo metafórico que teremos de conseguir assim imprimir à mensagem.

É Leonor Cardoso quem afirma de forma tão clara e precisa:

“Através das metáforas as pessoas “juntam” o que sabem de novas formas, recategorizam o mundo, começando a expressar o conhecimento que

possuem, mas que têm dificuldade em verbalizar. Como tal, a metáfora é altamente eficaz nas fases iniciais da criação do conhecimento, como apoio directo ao processo criativo¹⁰³”.

¹⁰³ CARDOSO, Leonor – **Gerir conhecimento e gerar competitividade: Estudo empírico sobre a gestão do conhecimento e seu impacto no desempenho organizacional**. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2003, p.72. Dissertação de Doutoramento em Psicologia publicada, na especialidade de Psicologia do Trabalho e das Organizações.

Muitas são as definições de metáfora que, ao longo do tempo, surgiram em dicionários, em manuais de retórica e de literatura, em tratados filosóficos e, mesmo, em teorias organizacionais.

A grande maioria das definições aponta para determinados aspectos específicos deste recurso estilístico e figura de retórica, mais propriamente um tropo. São vários os autores que a designam como sendo uma comparação abreviada, a substituição de um termo literal, uma mudança de significação, a substituição por analogia, a transposição do significado natural de uma palavra ou expressão para outra em virtude da relação de semelhança que se subentende, mapeamentos entre domínios conceptuais, a transferência de nomes e imagens da realidade... Todos estes aspectos são importantes, na medida em que é a fusão de todos eles que constitui, o que se convencionou chamar de **Metáfora**¹⁰⁴.

Tendo em conta que, para uma melhor compreensão da metáfora, se deverão analisar detalhadamente alguns dos aspectos acima evocados, passamos a explorar o conceito de metáfora.

A Metáfora foi alvo de abordagem por parte de um conjunto de autores de entre os quais destacamos: Boléo, 1935; Aristóteles, séc. IV AC; Max Black, 1962; Paul Ricoeur, 1975; Andrew Ortony, 1975; Ted Cohen, 1976; Lakoff e Johnson, 1979; Rivano, 1986; Morgan, 1986; Rosenblatt, 1993; Searl, 1993; Oswick e Grant, 1996; Gilbert, 1997; Kovecses, 2002; Ungar, 2003; Cameron, 2009; Araújo, 2010.

Boléo¹⁰⁵ considera, na metáfora, três modalidades: a metáfora morta, a metáfora viva e a metáfora semiviva, constituindo esta última uma categoria intermédia. As

¹⁰⁴ “De notar que o recurso à figura da «metáfora» é proporcionado pelo accionamento do código retórico-estilístico do policódigo literário, visando efeitos semântico-pragmáticos de natureza descritiva, sugestiva, evocativa, imaginativa, simbólica ... De sublinhar, igualmente, que a própria palavra ‘metáfora’ (proveniente do grego uetapopá [metaphora < ueta + oopá], através do latim metaphora, com o significado de «transporte, transferência ou translação... do sentido próprio para um sentido figurado»”. BAPTISTA, Fernando Paulo do Carmo – **Nesta Nossa Doce Língua de Camões e de Aquilino**. Sernancelhe: Câmara Municipal de Sernancelhe, 2010, p. 47.

¹⁰⁵ BÓLEO, M. Paiva – **A Metáfora na Língua Portuguesa Corrente**. Coimbra: Coimbra Editora, 1935, p. 9.

metáforas mortas correspondem às *catacreses*¹⁰⁶ das antigas retóricas. Quanto à metáfora viva, perfilha a asserção de que não se conservará viva por muito tempo, uma vez que, ao longo do seu processo de circulação pelo povo, se vai transformando num mero signo linguístico, com a pertinência de outra qualquer expressão.

Para Aristóteles, citado por Perelman, tanto a Retórica como a Poética definem as duas funções da metáfora fazendo-a valer como uma figura que “*consiste em conceder a um objecto um nome que é propício, de um outro, fazendo-se esta transferência quer do género para a espécie, quer da espécie para o género, quer duma espécie para uma outra, quer na base de uma analogia*”¹⁰⁷.

O destino da metáfora ficou associado, desde há séculos, a uma transposição do nome. Assim, a definição de metáfora delineada por Aristóteles ficará sempre associada claramente à teoria explícita da Metáfora-nome, na qual a transferência da significação dos nomes é a chave do enigma da metáfora, dado que foi este pensador o primeiro a apresentar a «metáfora como enigma», servindo o seu emprego para designar coisas que não têm nome, pelo estabelecimento de uma relação analógica. Deste modo, quando um termo, aspecto, situação, não tem designação própria, será certamente nomeado ou descrito metaforicamente. A relação entre a metáfora e a expressão metafórica é uma das peças do *puzzle* para desmontar «a metáfora como enigma».

Já Ricoeur¹⁰⁸, no prefácio da sua obra “*La Metaphore Vive*”, cita Aristóteles afirmando que foi ele o primeiro a definir a metáfora, tomando a palavra ou o nome como unidade de base.

Para Paul Ricoeur, a Metáfora é classificada entre os tropos de uma só palavra, ou seja, os tropos propriamente ditos, na medida em que existem as «figuras não tropos» – figuras de expressão que consistem numa associação de palavras. Considera-se, portanto, que o conceito de figura é mais ideal, mais geral e amplo que o de tropo. Assim, a designação desta figura chamada por vários autores de tropo, sofrerá sempre alterações, recuos e avanços ao longo dos tempos, pelo facto de assentar em conceitos linguísticos-chave como a forma lexical, a designação, a denominação e o enunciado. Já a tradição retórica considerava a metáfora como um tropo.

¹⁰⁶ “*tropo pelo qual se estende a significação de uma palavra a uma ideia que tem falta de termo próprio, como em “pernas da cadeira”*”. MACHADO, J. Pedro – **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa: Publicações Alfa, 1991, vol II. p. 31.

¹⁰⁷ PERELMAN, Chain – Analogia e Metáfora. In **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: INCM, 1987, vol. XI, p. 207. Apud ARISTÓTELES – A Poética. 1457b, p.7-9.

¹⁰⁸ RICOEUR, Paul – **A Metáfora Viva**. Porto: Rés-Editora, 1975, p. 85-89.

Também Juan Rivano¹⁰⁹, autor espanhol que se debruça sobre as várias perspectivas da metáfora, salienta a importância que o efeito da extensão metafórica provoca na linguagem fazendo com que a linguagem cresça e conseqüentemente se desenvolva.

Outro autor que deu o seu contributo para o estudo da metáfora, foi seguramente Andrew Ortonny¹¹⁰. “*Metaphors, and their close relatives, similes and analogies, have been used as teaching devices since the earliest writing of civilized man*”¹¹¹. Assim, certas palavras e expressões que literalmente tinham um significado absurdo, como é o caso de inúmeras expressões contidas na Bíblia, sentidas e interpretadas metaforicamente, terão com certeza um outro significado, mesmo que seja ambíguo e subjectivo. Considera a metáfora um ingrediente essencial da comunicação e conseqüentemente atribui-lhe um valor educacional elevado, uma vez que as metáforas se revelam necessárias à nossa sobrevivência.

Um grande teórico sobre a metáfora, Ted Cohen¹¹², considera-a falsa, se ela for entendida literalmente. E esclarece que uma palavra metafórica não perde o significado normal e que, longe de empobrecer o discurso, muito contribui para o seu maior enriquecimento e expressividade.

Já Max Black¹¹³, autor que integra as metáforas numa semântica do discurso, distingue três concepções de metáfora: na primeira, as expressões metafóricas substituem as literais, ou porque estas, embora existentes, não são tão recorrentes como seria necessário ou porque razões de estilo o postulam (*Substitution View*); no âmbito da segunda concepção, a metáfora funciona como uma analogia daquilo que se quer expressar (*Comparison View*); e, de acordo com a terceira, a metáfora funciona como interacção entre duas coisas diferentes, dois aspectos, de modo que o seu significado é produto de tal interacção. Considera ainda a metáfora como um nexo que prevalece entre dois termos, situando-se individualmente no seu contexto, tendo em conta vários lugares-comuns que lhe estão associados.

¹⁰⁹ RIVANO, Juan – **Perspectivas sobre la metáfora**. Santiago do Chile: Editorial Universitária, 1986, p.20.

¹¹⁰ ORTONNY, Andrew - Why Metaphors are Necessary and Not Just Nice. **Educational Theory**. Nº 25, (1975), p.45-53.

¹¹¹ GANNON, Martin J. – **Cultural Metaphors Readings, Research Translations and Commentary**. London: Sage Publications, 2001, p. 10.

¹¹² COHEN, Ted – Notes on Metaphor. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**. Nº 34, (1976), p. 249-259.

¹¹³ BLACK, Max – **Models and Metaphors**. New York: Ithaca, Cornell University Press, 1962, p.41.

Mark Johnson¹¹⁴, no seu livro intitulado “*The body in the mind*”, explica o facto de que nos compreendemos mutuamente porque compartilhamos certas metáforas ou imagens comuns.

George Lakoff e Mark Johnson¹¹⁵, no livro “*Metaphors we live by*”, mostraram que a metáfora tem um papel capital não só linguagem mas também no pensamento e na acção quotidiana. “*We have found, on contrary, that metaphor is pervasive in every day life, not just in language but in thought and action*”¹¹⁶. A metáfora é entendida como fundamento conceptual e não como linguística. São estes autores que a elevam ao estatuto de figura de pensamento. É um problema central que nos fornece a chave para uma teoria da comunicação. Lakoff e Johnson dá um exemplo elucidativo quando se refere à expressão “*História da vida*”. Esta metáfora parte do pressuposto consistente de que a vida é uma história ou está estruturada como tal. Expressões como esta proliferam no nosso dia-a-dia, estando profundamente enraizadas na nossa cultura. O uso frequente de tais expressões faz com que estas, em vez de se tornarem extravagantes, formem sistemas coerentes, através dos quais conceptualizam a nossa experiência e configuram uma cultura. Atrever-nos-íamos, neste momento, a dizer que sem elas não saberíamos expressar grande parte das nossas ideias.

Gareth Morgan¹¹⁷, em “*Images of Organization*”, refere-se ao carácter positivo da metáfora para o conhecimento científico das organizações, pois as diversas metáforas que nos propõe, permitem formas de abordagem diferentes perante a observação de uma mesma realidade. Imaginemos que olhamos para um aquário, os múltiplos ângulos a partir dos quais podemos observar conduzem-nos a «diferentes olhares» de uma mesma realidade. Estas são diferentes perspectivas, por vezes mesmo antagónicas. Contudo, a realidade é a mesma. As metáforas são tão fortes que dificilmente tornam o idêntico semelhante. É claro que elas não são estanques; coexistem e, por vezes, sobrepõem-se, revelando-se bastante difícil efectuarmos a sua delimitação, ou seja, definir claramente onde termina esta forma metafórica e começa aquela. É através delas que, em nosso entender, podemos construir um conhecimento

¹¹⁴ Vid JOHNSON, Mark – **The body in the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

¹¹⁵ Lakoff e Johnson introduzem uma nova visão da metáfora colocando em questão a visão tradicional, é Kovecses quem o refere: “*A new view of metaphor that challenged all these aspects of the powerful traditional theory in a coherent and systematic way was first developed by George Lakoff and Mark Johnson.*” KOVECSES, Z. – **Metaphor: A Practical Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. viii.

¹¹⁶ LAKOFF, George; JOHNSON, Mark – **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980, p. 3.

¹¹⁷ Vid MORGAN, Gareth – **Images of Organization**. London: Sage Publications, 1997.

científico mais sólido, uma vez que elas nos criam e representam várias maneiras de comunicar, sendo tão condicionadoras para o nosso sucesso comunicacional. A metáfora permite uma pluralidade de conotações, o que dificulta a sua análise. Se a metáfora coincide com aquilo que visa captar, deixa de poder ser utilizada como geradora de sentido para as organizações.

Rosenblatt define a metáfora como *“a figure of speech in which a word or phrase that ordinarily applies to one object or idea is applied to another thus suggesting a likeness or analogy”*¹¹⁸.

Searl além de traçar um paralelismo entre enunciados literais e metafóricos, alerta para aspectos importantes sobre a natureza da metáfora e como ela funciona na linguagem. Assim segundo o linguísta Searl,

*“whenever we talk about metaphorical meaning of a Word, expression, or sentences we are talking about what a speaker might utter it to mean, in a way that departs from what word expression, or sentence actually means. We are, therefore, talking about possible speaker’s intentions”*¹¹⁹.

O uso metafórico implica activar um outro sentido carregado de um conjunto de verdades correspondente a ele, diferente do sentido tido como literal.

Também de Oswick e Grant, a propósito dos três níveis da metáfora nas organizações escolares, fala acerca da *“Meaningful metaphors”* no terceiro nível e diz que as metáforas são *“discovered rather than created”*¹²⁰.

Gilbert diz-nos que as *“Metaphors are used to communicate new ideas and to show linkages between already existing ideas”*¹²¹.

Para Kovecses, *“metaphor is a figure of speech that we can do without: we use it for special effects, and it is not an inevitable part of everyday human communication let alone everyday human thought and reasoning”*¹²². Para este autor a metáfora pode ainda ser utilizada como um artifício para embelezar a linguagem:

“The word is used metaphorically in order to achieve some artistic and rhetoric effect, since we speak and write metaphorically to communicate eloquently, to impress

¹¹⁸ ROSENBLATT, Paul C. – **Metaphor of family system theory**. New York: The Guilford Press, 1993, p. 12.

¹¹⁹ SEARL, J. “Metaphor” (1979) in Ortony, A. (Ed) *Metaphor and Thought*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 84.

¹²⁰ OSWICK C. ; GRANT, D. – **Metaphor and Organization**. London Sage Publications, 1996, p. 217.

¹²¹ GILBERT, Kathleen R. – *Metaphors of Family Systems Theory: Toward Constructions*. **Death Studies**. vol. XXI, (Jan/Feb. 1997), p. 94.

¹²² KOVECSSES, Z. – **Metaphor: A practical introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. viii.

other with “beautiful”, esthetically pleasing words, or do express some deep emotion¹²³”:

Ungar, a propósito da sociedade do conhecimento diz-nos que “*The metaphors holding that we are living in an "information age" or "knowledge society" are enlightening to a degree, but are also seriously defective. This paper attempts to explode analytically metaphors pertaining to the knowledge society*¹²⁴”.

Cameron,

*“Linguistic metaphors are expressions in language that have the potential to be understood metaphorically context preceding and subsequent utterances may me offer evidence of speakers intentions or interpretations but this evidence is not required for metaphors identification*¹²⁵”.

Fala-nos de dois tipos de metáforas: as metáforas sistemáticas como sendo metáforas conectadas semanticamente ou seja reunidas em grupos de metáforas e que emergem de baixo para cima e as metáforas conceptuais, que ocorrerem do acto de cima para baixo.

*“A systematic metaphor emerges up wards, in a process of analysis and interpretation from the microgenetic dynamics of talk between specific people is a different phenomenon than a conceptual metaphor which is held to act downwards from the phylogenetic scale and socio-cultural group level*¹²⁶”.

Araújo¹²⁷ cita Hameline referindo que este

“coloca a tónica num dos traços mais significativos da metáfora: a similitude. É esta que confere uma respeitabilidade, uma seriedade ao discurso educativo que a simples metáfora, que apenas visa surpreender, não consegue, visto que a metáfora em educação tem que ir além do simples mostrar (“o dar a ver”), pois aquilo que mostra tem que revestir um carácter sério e respeitável”:

“Respeitabilidade do dito: a similitude um desvio pelo campo semântico estranho à educação, a legitimidade de uma comparação que dá as suas razões e se mostra desse modo razoável. O empréstimo não é incongruente, e um fala bem do outro. Compreende-se naturalmente que um aluno não é nem uma planta, nem um frasco, nem uma massa mole, nem um explorador, nem um arquitecto, nem um pássaro-raptor, nem um carro de corrida, nem um guaxinim. Mas comparando-o a uma planta, a um frasco, a uma massa mole, etc, e mesmo

¹²³ KOVECSES, Z. – **Metaphor: A Practical ...**, p. viii.

¹²⁴ UNGAR, Sheldon – Misplaced metaphor: a critical analysis of the “Knowledge Society”. **The Canadian Review of Sociology and Antropology**. Vol XL, (Aug.2003), p. 332.

¹²⁵ CAMERON, L. – **Metaphor in Education Discourse**. New York: Continuum, 2003, p. 198.

¹²⁶ CAMERON, L. – A Discourse Dynamics Framework for Metaphor. in Metaphor Analysis Project. Open Research Online: <http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/teories.cfm?paper=ddfm>, [Consult. 04 de Jul. de 2011].

¹²⁷ ARAÚJO, A.F. – Quando o imaginário se diz educacional. **Revista Brasileira Estudos de Pedagogia. Estudo RBEP**. Brasília, v.91, n.º229, (Set/Dez 2010), p.690.

a um guaxinim, permite dizer qualquer coisa que se pode controlar e que não é uma simples brincadeira, nem um mero efeito de estilo¹²⁸”.

Inquestionável é o papel da metáfora na sociedade do conhecimento. A sua importância é tão inquestionável que podemos afirmar que *“a metáfora possibilita a indivíduos situados em diferentes contextos e com diferentes experiências a compreensão intuitiva de algo, através da utilização da imaginação e de símbolos, sem necessidade de recorrer a processos de análise ou generalização¹²⁹”.*

Aqui reside a grande vantagem de recorrermos às metáforas diariamente, uma vez que são fundamentais no processo de criação do conhecimento. Porque é (...) *“guiada pela intuição e liga imagens que à primeira vista parecem distantes umas das outras, criando transferências semânticas por semelhança entre domínios nocionais¹³⁰”* – a metáfora confere ao discurso, a um tempo, a ousadia e a naturalidade.

Através deste levantamento, permitimo-nos dizer que a metáfora foi utilizada em vários domínios da ciência. Assim, ela não é apenas objecto da linguística, mas também é uma figura analisada e observada pela filosofia, psicologia, sociologia, política, biologia, psicossociologia, cibernética...

No domínio da filosofia¹³¹ da linguagem, define-se a problemática metafórica da veracidade, do significado e da referência. O estilo metafórico, envolvendo uma significação dupla, implica a noção de significado referencial dos seus elementos, que estarão sujeitos a julgamentos de verdade. Por outro lado, a metáfora, entendida como um processo de raciocínio, levanta questões sobre o seu significado. Haverá uma mudança de significado para as formas constituintes da expressão metafórica, ou será o próprio enunciado que cria um novo significado?

No domínio da Filosofia, o interesse pela linguagem figurativa surge, como veremos explicitamente mais adiante, a partir de Platão, fazendo uso da linguagem metafórica através de alegorias. A mais explícita e eloquente é a alegoria da caverna.

¹²⁸ HAMELINE, Daniel – L’Education, ses images et son propos. Paris: ESF, 1986, p. 139. Apud ARAÚJO, A.F. – Quando o imaginário se diz educacional. **Revista Brasileira Estudos de Pedagogia. Estudo RBEP**. Brasília, v.91, n.º 229, (Set/Dez 2010), p. 691.

¹²⁹ CARDOSO, Leonor – **Gerir conhecimento e gerar competitividade...**, p. 72.

¹³⁰ CARDOSO, Leonor – **Gerir conhecimento e gerar competitividade...**, p. 73.

¹³¹ Para uma melhor compreensão da metáfora, neste domínio, Vid. RICHARDS, I.A. – **The Philosophy of Rhetoric**. London: University Press, 1936; BLACK, Max- **Models and Metathors**. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1962; ORTONY, Andrew- Why metaphors are necessary and not just nice. **Educational Theory** N° 25, (1975), p. 45-53.

Na alegoria da caverna, no livro VII, da *República de Platão*, é nos fornecida uma detalhada linguagem metafórica como forma de explicação da realidade humana, linguagem que persiste nos esquemas de muitos outros pensadores e poetas.

A **Linguística** tem tratado as metáforas como fenómenos desviantes, como se pode ver das transcrições seguintes, que sintetizam o que por muitos já foi dito, em contextos diversos:

“(…) há também figuras da linguagem (poética ou não) que pertencem aos paradigmas do conteúdo (palavras associadas por terem, na sua base, o mesmo traço semântico) – em contraponto àquelas que pertencem aos paradigmas da expressão: o termo pão aplicado a um homem (‘João é um pão’) pode significar que João é bondoso ou que João é bonito, mas não significa, nunca, literalmente, que João seja, de facto, um pão (um alimento). O que essa frase significa não é uma identidade (João = pão), mas uma semelhança (João \cong pão) qualquer dos aspectos encontrados entre um e outro termo (a bondade de João e do pão, digamos). A palavra pão tem aí não um uso denotado, mas um uso conotado e essa conotação, por ter-se construído como similaridade, é metafórica. A metáfora é assim uma figura que releva dos paradigmas do conteúdo¹³²”

A **metáfora** é uma figura de sentido, fundada numa relação de equivalência ou de analogia entre dois termos, logo que um deles é intencionalmente escolhido para figurar no lugar do outro: *Ele tem um coração de ouro; O seu carácter insensível revoltou-me.*

Gramaticalmente, corresponde a uma comparação incompleta à qual se suprime a ligação ao termo comparado: *Ela é como um carro de corrida* (comparação); *Ela é um carro de corrida* (metáfora).

Dentro da metáfora distingue-se a metáfora *in praesentia*: *Esta mulher é uma raposa*; e a metáfora *in absentia*: *Esta velha raposa já não me engana*. No primeiro caso, o ouvinte ou o leitor têm de fazer apelo aos seus conhecimentos da tradição literária que atribui à raposa a ideia de esperteza; no segundo caso, como desaparece a menção do comparado e só existe a do comparante, o receptor terá de fazer um esforço de interpretação mais importante de forma a não tomar a frase ‘ao pé da letra’.

“O grande poder evocatório da metáfora faz dela um meio de expressão privilegiado da língua poética: ‘Tomai as rédeas vós do reino vosso’ – Camões;

¹³² LOPES, Edward – **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1993, p. 92.

prosa literária: ‘Que coisa é a mesma vida senão uma lâmpada acesa – vidro e fogo?’ – A. Vieira; na língua familiar: as asas do moinho, as pernas da mesa, a cauda do avião¹³³”.

No domínio da Psicologia, o interesse pela linguagem figurativa remonta a Freud (1920) e desenvolve-se, mais tarde, em concepções psicanalíticas da metáfora, a qual é vista como um impulso inconsciente que está disfarçado sob a forma simbólica. Esta ideia desenvolveu-se em aplicações clínicas, em cujo âmbito se interpreta e se usa a metáfora como ponte comunicativa entre o paciente e o terapeuta.

No domínio da Sociologia, o estudo da metáfora tem sido ponto para premissas dos comportamentos e dos valores de grupos sociais e culturais, já que a comunicação é inerente a toda a actividade humana e os seres humanos comunicam em todas as situações que vivenciam e em todos os contextos em que se movem. Pode mesmo afirmar-se que o homem não se realiza como tal sem a componente comunicacional.

No domínio da Política, a teorização de Bordieu, como veremos, assume que, tendo a comunicação o sentido de disputa, a metáfora comunicacional materializa como que um processo de disputa. Vêm as candidaturas, os adversários, as campanhas e batalhas eleitorais, os comícios, as oposições, as crises, os golpes.

E a língua, ao mesmo tempo que é instrumento de conhecimento e de comunicação, constitui também uma notável ferramenta de poder. Ninguém desperdiça a oportunidade de intervir numa campanha, num parlamento, num fórum.

No domínio da Cibernética, o advento da máquina, mormente a partir da revolução industrial, condicionou irreversivelmente a vida do homem e a sua actividade. Com o aparecimento da electrónica e da informática, multiplicaram-se as metáforas cibernéticas. E o cérebro humano metaforizou-se na máquina, no computador. Tarefas que demoravam um tempo quase infindo, designadamente as organizativas e as de obtenção de resultados, passaram a ser executadas em poucos minutos e até segundos. E são atribuídos às máquinas, computadores e similares, predicados do organismo humano, como célula, leitura, memória, inteligência... Fala-se, de igual modo, em cérebros electrónicos, robôs, telemóveis, etc.

Já Fernando Pessoa,¹³⁴ no heterónimo Álvaro de Campos, via, nas máquinas, Platão, Virgílio e outros consagrados modelos do perfeito humanismo.

¹³³ FIGUEIREDO, Olívia Maria ; FIGUEIREDO, Eunice Barbieri de – **Dicionário para o Estudo do Português, da língua aos discursos**. Porto: ASA, 2003, p.284.

1. Conceito Etimológico/Metáfora Mecânica

Palavra-chave: O Homem Máquina

“A Primeira imagem da organização consistiu em assimilá-la a uma máquina, equiparar o homem a uma das peças da engrenagem que constituía a grande máquina que era a organização.”

Frederick W. Taylor

Princípios da Administração Científica

Etimologicamente, a palavra comunicação vem do latim «*communicatio*, - *oni*» da família lexical do adjectivo «*communis*, - *e*» (comum) e do verbo «*communicare*», que significa tornar uno, pôr em comum, entrar em relação com.

Assim, este conceito etimológico de comunicação, na sua primeira e verdadeira acepção – podemos dizê-lo – configura uma metáfora mecânica. Existe uma tradução da palavra recolhida de forma mecânica, sem lhe colocarmos qualquer subjectivismo, ou seja, fez-se a declinação do latim ou consultou-se o dicionário para se saber o significado da palavra «comunicação». Destarte, em todo e qualquer lugar o conceito etimológico de comunicação será o mesmo, cinge-se ao aspecto denotativo. A metáfora mecânica representa o modo de ver as organizações, que costuma designar-se por Teoria Clássica das Organizações, de que são precursores: Taylor, Fayol, Ford, Max Weber, entre outros. Sem dúvida que esta teoria se preocupa com o homem, como se de uma máquina se tratasse. O trabalho é visto de forma racional, já que as máquinas são preparadas e apetrechadas de modo a realizarem o trabalho na prossecução de fins específicos. Aqui os fins exprimem-se como objectivos primordiais, ao mesmo tempo que a relação meios → fins e os conceitos de estrutura e de tecnologia assumem particular relevância. Não existe aqui a preocupação do factor humano como um fim em si mesmo. Imperam as estruturas fechadas com modelos rígidos e de algum modo – podemos dizer – estáticos.

¹³⁴ CAMPOS, Álvaro – Ode Triunfal. In **Obras de Fernando Pessoa**. Lisboa: Promoclube, s/d., vol. IV, p. 31.

Aqui podemos também incluir o esquema linear ou simplista da comunicação que integra os elementos comunicacionais enquanto tais: o Emissor, o Receptor, a Mensagem, o Código, o Canal e o Contexto. Partindo do pressuposto de que estamos numa aula, em que o aluno adopta um papel passivo e em que o professor é um mero transmissor de conhecimentos, onde é estabelecida essencialmente a comunicação verbal, ainda que apoiada em algum esquema pertinente, podemos de forma linear e mecânica, dizer que: o **Emissor** é o professor; o **Receptor** é o aluno; a **Mensagem** é o conteúdo da aula, isto é, aquilo que o professor transmitiu; o **Código** é a língua, neste caso, o português; o **Canal** será a coluna de ar que separa/liga emissor e receptor, como pode ser, o quadro negro ou verde, um videograma, um conjunto de diapositivos etc.; e, por último, embora seja uma das primeiras referências, o **Contexto**, que é todo um conjunto de circunstâncias que acompanha o acto comunicativo, o mesmo que dizer, a plataforma mental assente na realidade objectiva, sobre a qual se desenrola o processo de comunicação. Isto é o que se verifica no sistema centrado ou focado no professor e na matéria, dado que, nesta óptica, a tarefa de transmitir conhecimentos é a maior, e talvez única, que o professor carrega sobre os ombros. Por vezes, o professor esquece-se completamente do seu papel e apenas se preocupa com a emissão e transmissão dessa informação, sem se preocupar se essa informação foi recebida e em que condições foi recebida. Dito de outro modo, aquilo que o preocupa prioritariamente é expor a matéria, cumprir o programa. Este tipo de professor acha que o papel do aluno deve ser passivo, os alunos são encarados como receptáculos de informação, que se pautam pela passividade, sendo, por isso, considerados bem comportados os extremamente disciplinados, os que, não questionando nada nem ninguém, tudo recebem de forma acrítica. Faltam as marcas da situação propiciadora da comunicação imune de ruídos e a intencionalidade comunicativa em termos de mutualidade; não se procede em interacção. Enquadra-se perfeitamente aqui o esquema behaviorista do Estímulo → Resposta. A comunicação é vista como um trajecto de um estímulo (a informação) que provoca uma resposta (impacto sobre o receptor). Assim, Harold Lasswell¹³⁵ apresenta um esquema linear em que o processo de comunicação corresponde ao facto de se responder, às cinco questões seguintes:

Quem ?

¹³⁵ Vid. LASSWELL, Harold – **The Structure and Function of Communication in Society**, in Bryson L. (ed.), *The Communication of ideas*, Harper, Nova Iorque reeditado in Schramm-Roberts (eds), 1972, p. 84-99.

Diz o quê?

Por que meios ?

A quem?

Com que finalidade ?

Este esquema, tal qual se apresenta, é um esquema do tipo mecânico, relacionado com a comunicação. Não existe a retroacção, ou retroinformação ou ainda, se assim quisermos chamar-lhe, o *feedback* (retorno), tão importante em todo e qualquer processo comunicacional. Quem irá completar este esquema tornando-o dinâmico e participativo, é Shannon e Wiener, que referiremos a propósito da metáfora cibernética. Para já, atentemos na figuração seguinte:



Figura 3.1 Esquema simplificado de Harold Lasswell

[Fonte: MICHEL, Sandra – A Comunicação Interpessoal. In A. AUBERT [et al.] *Management*. Porto: Rés-Editora, s/d. p. 313.]

Corresponde quase literalmente ao raciocínio que deixámos exposto. Nota-se a liberdade do emissor, a importância do canal (estruturado, sólido, limpo de ruídos e bloqueios...) e da mensagem consistente e pertinente. Todavia o sentido único das setas representa a unilateralidade do acto comunicativo ou, se quisermos, a ausência de diálogo (e até o pseudodiálogo, como frequentemente se diz na prática lectiva).

Shannon era engenheiro de telecomunicações e debruçou-se sobre os problemas de transmissão da informação. Apresentou posteriormente uma teoria da informação, formulação essa que lhe valeu, a ele e a Wiener (de que falaremos mais adiante), o facto de serem considerados pais da Informática (é de notar que esta palavra resulta da simplificação contracta da expressão «informação automática»). Shannon introduziu no esquema de Lasswell dois conceitos: o da codificação e o da descodificação, como se pode ver na figuração.



Figura 3.2 - Esquema simplificado de Claude Shannon

[Fonte: MICHEL, Sandra – A Comunicação Interpessoal ..., p. 313.]

No entender de Sandra Michel¹³⁶, o interesse deste esquema deriva da dupla razão que passamos a especificar:

A Primeira, porque, ao adicionar ao esquema de Lasswell a noção de codificação e descodificação, vai permitir a explicação de muitos ruídos e bloqueios na comunicação interpessoal, que não se ficam a dever exclusivamente à falta de condições qualitativas do canal;

A Segunda, porque ele comporta e propõe um nível bastante elevado de abrangência e generalização, o que vai fazer com que este esquema possa ser utilizado numa elevada vastidão de áreas, tais como: a Biologia, a Matemática, a Electrónica, a Linguística, a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, etc.

Para que a descodificação, por parte do receptor, tenha êxito assegurado, é necessário que este seja capaz de penetrar no código utilizado pelo emissor para operar a codificação (ou seja, deve conhecer o mesmo código). E o emissor, ao codificar, deve certificar-se da capacidade de descodificação da parte do receptor. Dito de outro modo, deve haver sintonia entre um e outro – o que será mais fácil de conseguir, se houver bilateralidade de comunicação que assegure a constante verificação da capacidade em relação ao código e a preocupação da manutenção do contacto em boas condições.

A metáfora mecânica transforma os homens em máquinas de comunicação onde não existem *feedbacks*, nem expectativas, onde se gera, produz e desenvolve uma sociedade que trata os seres humanos como máquinas desprovidas de qualquer tipo de sensibilidade, deixando-os privados da satisfação de necessidades tão importantes, como as da auto-estima e as de realização pessoal e social. Em suma, a sociedade cujo dinamismo se baseie nas metáforas comunicacionais mecânicas retira aos seus elementos humanos, a marca da singular identidade e transforma-os em autómatos. Um exemplo muito importante deste dinamismo unidireccional são os professores que se preocupam apenas com o cumprimento de todos os aspectos burocráticos inerentes ao desempenho da sua função, descurando completamente a sua verdadeira actividade de professores. Estes professores acabam por ser eles próprios vítimas do sistema, pelo cumprimento cego, doentio e obsessivo das normas e das regras impostas pelo Sistema Educativo e pela Escola. Para estes professores, o prioritário é ter a «papelada» em dia:

¹³⁶ MICHEL, Sandra – A Comunicação Interpessoal. In AUBERT, A., [et al.] **Management**. Porto: Rés-Editora, s/d. , p. 312-315.

as planificações das aulas bem delineadas, os sumários bem sintetizados, o programa taxativa e exhaustivamente cumprido, os relatórios elaborados atempadamente, as actas regularizadas, as convocatórias das reuniões bem arquivadas... Todavia, as suas actividades acabam por se revelar contraproducentes e frustrantes, já que as preocupações destes docentes se centram única e exclusivamente na burocracia escolar. É o conceito burocrático que prevalece, limitando-se os professores a cumprir regulamentos e a exigir que os «discentes» (palavra quase omissa hoje no léxico do Sistema Educativo, mas tão presente na mente de quem assim actua) também os cumpram, tentando impor um comportamento passivo, pautado pela falta de criatividade e inovação, alcandorado ao estatuto da grande disciplina da turma. É o império da racionalidade instrumental que impende inexoravelmente sobre os alunos.

Esta adesão a valores meramente burocráticos, respeitando apenas as relações formais baseadas na racionalidade e na forma, conduz a relações fracas e superficiais, dada a sua unilateralidade, não suscitadora de qualquer tipo de empatia. Essas relações não permitem a expressão espontânea e livre das opiniões e dos sentimentos; professores e alunos tornam-se «falsos dissimulados»; e, conseqüentemente, a comunicação interpessoal fica extremamente reduzida. Sem comunicação interpessoal, a escola transforma-se num solo fértil à proliferação de conflitos intergrupais, da desconfiança, da rigidez, etc. – o que diminui, em nosso entender, o sucesso e a capacidade da escola na resolução de problemas. Podem até os resultados revelarem-se bons no imediato, mas as expectativas de êxito na vida ficam frustradas ou correm o risco do malogro.

Esta metáfora é por nós entendida como uma aprendizagem por «funil», ou seja, o enchimento através do *Funil de Nuremberga*¹³⁷,”

*“Mit dem Nurnberger trichter eingieBen: einem etw.auf eine groBe
lehrweise beibringen; in alterer form: mit einem tricheter eingieBen (oder
Einziehen); soa m fruhesten in der Sprww. – Sammlung von Seb.frank 1541
belegt, trichter. Die Rda, ist zunachst wohl deshalb aif nurnberg bezogen worden,*

¹³⁷ ROHRICH, Lutz – **Lexion der Sprrhinortfichen Redensarten**. Freiburg: Herder Sperttrum Band, 1994, p.1103-1104. Trad. Encher através do Funil de Nuremberga – esta expressão idiomática significa ensinar de forma bruta, grosseira, rude (a bem ou a mal). Começou a relacionar-se com a cidade de Nuremberga porque se verificou uma diminuição no comércio durante a guerra dos trinta anos, o que levou a que os comerciantes de Nuremberga se limitassem a produzir pequenas peças de metal. Esta expressão começou a ser mais usual no ano 1647, quando o poeta de Nuremberga Harsdorffer publicou uma poesia intitulada: “*O Funil Poético*”, sendo este a arte da poesia e da rima alemã com recurso à língua latina consistia em aprender em seis horas. Contudo, esta imagem não é invenção dele, uma vez que uma imagem idêntica já tinha sido referenciada numa comédia latina intitulada: “*Almansor, sive, ludus litterarius*” em Leipzig 1578, de Mart Hayneceius. Franz Trautmann, em 1849, publicou esta expressão na Enciclopédia de provérbios e expressões idiomáticas.

weil sich der nach dem dreißigjährigen Krieg zurück- gehen Handel der einst so reichen. Nuremberger Kaufleute fast nur noch auf Metallkeiwaren erstrectle. Wirklich geläufig geworden aber ist die Rda, erst seit dem Jahre 1647, wo der Nurnberger Diechter Harsdörffer eine Poetik veröffentlichte, der er den Title gab: Poetischer Trichter, die Teutshe Dicht – und Reimkunst, ohne Behuf der lateinischen Sprache, in VI Stunden einzugieben. Das Bild vom Trichter ist freilich nicht Harsdorffers Erfindung, da er sich in der Vorrede auf H. Schickards, Hebreischen Trichter (Tubingen 1627) bezieht und ein solcher schon in der lat. Komodie, almansor, sive ludus litterarius des Mart. Hayneccius (Leipzig 1578), genannt wird. Franz Trautmann gab 1849 f, in Nurnberg ein humoristisches Blatt, Der Nurnberger Trichter heraus”.

Por último, o que pretendemos referir com esta citação a propósito de Nuremberga, é que se recorria à aprendizagem por funil, ou seja, «enchia-se» o aluno com conceitos, de forma bruta, grosseira e rude. Os professores tinham que transmitir conhecimentos e os alunos tinham que os aprender, não importando o método utilizado nessa aprendizagem. O importante era a quantidade de conhecimentos debitados, ainda que não fossem utilizadas as melhores metodologias. O bom professor era o que melhor explicava a «matéria». O «discente» era pautado pela sua excessiva passividade como um mero receptor, cujo principal e exclusivo papel se circunscrevia ao de ouvir o professor, na sua «desenfreada» transmissão de conceitos. Esta expressão simboliza, na perfeição, aquilo que entendemos por metáfora mecânica e que, do nosso ponto de vista, implica a não adopção, ao menos preferencial, de tal metáfora no actual modelo de ensino, que se pretende alicerçado numa sadia concepção de sociedade democrática, nas teorias psicológicas da aprendizagem e nos pressupostos da pedagogia e de uma adequada didáctica. O modelo subjacente ao dinamismo da metáfora mecânica, quando implantado, apenas produz autómatos e não alunos capazes «de aprender a aprender».

2. Conceito Biológico/Metáfora Orgânica

Palavra-chave: O Homem como Organismo Vivo

“Is any system of mutually connected and dependent parts constituted to share a common life, and focuses attention upon the nature of life activity”¹³⁸,

Gareth Morgan

À luz da Biologia identifica-se a comunicação como uma actividade sensorial nervosa. Ela é entendida como o acto de exprimir e transmitir o que se regista ou se passa no sistema nervoso do indivíduo. Baseia a sua razão de ser na ideia de sistema, preconizada pelo biólogo Ludwig von Bertalanffy, como um conjunto de partes interrelacionadas e interdependentes, organizadas de modo que se produza um todo unificado, em relação a um determinado meio envolvente. Introduzindo assim a noção de sistema aberto *“An open system is defined as a system in exchange of matter with its environment, presenting import and export, building-up and breaking-down of its material components”¹³⁹*. Existe uma relação interactiva entre a organização e o ambiente e no modo como a vida ou a sobrevivência continuada de um organismo está dependente do facto de esta conseguir ou não uma relação equilibrada. Para Hayakama, *“o gregarismo, como auxílio da autodefesa e da sobrevivência, foi imposto aos animais, bem como aos homens pela necessidade de unir sistemas nervosos, antes do que pela necessidade de reunir forças físicas”*. Em razão disso, se conclui: *“As sociedades, tanto as animais quanto as humanas, quase podem ser consideradas como vastas cooperativas de sistemas nervosos”¹⁴⁰*. No caso específico dos seres humanos, Hayakama mostra que eles têm à sua disposição um sistema extremamente complicado, denominado linguagem, com o qual exprimem e comunicam o que se passa no seu sistema nervoso. *“E acrescenta que “quanto mais o indivíduo possa utilizar sistemas*

¹³⁸ MORGAN, Gareth – Paradigms, Metaphors, and Puzzle Solving in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*. N.º 25, (Dec.1980) p. 614.

¹³⁹ BERTALANFFY, Ludwig von – **General System Theory: Foundations, Development, Application Revised Edition**. New York: George Braziller, 2003, p. 141.

¹⁴⁰ HAYAKAMA, S. I. – **A Linguagem no Pensamento e na Acção**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1963, p. 8.

*nervosos alheios a fim de completar o seu, tanto mais fácil lhe será sobreviver*¹⁴¹”. A comunicação entre os seres vivos é uma necessidade de sobrevivência em termos biológicos e em termos psicológicos¹⁴², mas configura também uma necessidade de perpetuação da espécie, dado que esta precisa de intercambiar informações para se multiplicar.

O Homem tem necessidade, não somente (mas também) por razões biológicas, de viver em comunidade, marcando a sua existência pelos múltiplos contactos com outros indivíduos, efectuando intercâmbio de experiências e integrando-se no grande património colectivo, que é a sociedade.

Existe uma certa ligação, até mesmo complementaridade, entre o conceito biológico e o conceito pedagógico. Dewey entende que a “*sociedade não só continua a existir pela transmissão, pela comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela é transmissão e é comunicação*”¹⁴³. Por isso os homens vivem em comunidade pelo que têm em comum e a comunicação é o meio por que chegam a possuir coisas em comum. Aqui está implícita a própria actividade de procriação, que consiste na transmissão de disposições naturais aos descendentes, e também do legado, em forma de dons inatos, de outras disposições de carácter cultural. E daí é natural que resulte a continuidade da organização social, entrelaçada com o dinamismo da auto-renovação. Mais: poderíamos dizer que a matriz biológica sugere o postulado de um determinado cariz pedagógico em comunidade e o percurso pedagógico tem em conta (mesmo que nem sempre lhes obedeça) as condicionantes biológicas. E é consensual que a génese do indivíduo é fortemente acompanhada e marcada pela educação, nunca se dispensando o desempenho de um papel preponderante das gerações mais velhas junto das (ou mesmo sobre as) camadas mais jovens, as quais acabam sempre por impor e obter uma grande questionação frente aos mais provecos em idade e experiência.

Sem essa permanente transmissão de valores entre a geração adulta e a geração infantil, os grupos sociais depressa retornariam às mais absolutas condições de primitivismo. A característica essencial da sociedade reside na sua capacidade de transmitir, de uma geração para outra, o produto acumulado dos modos de ser e de sentir, interpretar e desenvolver a vida em grupo onde são integrados, praticados

¹⁴¹ HAYAKAMA, S. I. – **A Linguagem no Pensamento...**, p. 8.

¹⁴² Esta temática será abordada com maior profundidade na Metáfora da Prisão Psíquica.

¹⁴³ DEWEY, John – **Democracia e Educação**. Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1966, p. 23.

seleccionados e sacramentados, pela via da experiência, esses mesmos modos. Neste sentido, a comunicação é uma actividade preponderantemente educativa, porque pressupõe o intercâmbio de experiências entre pessoas de gerações diferentes ou de uma mesma geração, assegurando a renovação constante das experiências individuais, que se transformam em património colectivo. Nada se comunica sem que os dois agentes de comunicação – o que recebe e o que emite – se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma experiência que lhe transforma a própria natureza. Por sua vez, quem perspectiva e faz comunicação, muda ou transforma o esforço de formular a sua própria experiência, operando sucessivas, embora não lineares, transmutações. Há assim uma troca, uma permuta, um mútuo dar e receber. Por isso, toda a relação social realmente vivida e participada é educativa para os que dela participam. Pedagogicamente podemos dizer que a comunicação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens no sentido de as adaptar à vida social. Por outras palavras, é o processo de transmissão de experiências e ensinamentos ou de iniciação e acompanhamento da construção e desenvolvimento de saberes, competências e habilidades – o que configura o aparecimento de novas experiências quer do foro externo quer do foro interno. Tais experiências vão ser percebidas de maneira muito diferente pela multiplicidade de agentes que fazem parte da envolvente sistémica das organizações educativas, designadamente as escolares. Urge tomarmos consciência dos vários factores que influenciam a percepção do outro, para que a mensagem seja compreendida por quem ouve. Só poderá ser compreendida, se tivermos em conta que o outro não pensa exactamente da mesma forma, tendo, por isso, uma experiência e expectativa de vida diferentes. Essas diferenças não impedem o bom relacionamento entre professores e alunos, antes o devem potenciar e enriquecer, facto que advirá se se tiver capacidade para as aceitar e compreender. Há que perceber que existem condições ou factores¹⁴⁴ que afectam a percepção do outro. Por isso, o professor tem uma missão sinuosa que não se lhe revela fácil de executar com eficiência¹⁴⁵ e eficácia¹⁴⁶, quando tem à sua frente antagónicas personalidades e expectativas.

O aluno e o professor não se definem só pela sua estrutura interna, mas também pela interacção que entre si estabelecem com o meio. Assim, os comportamentos não

¹⁴⁴ Estes factores foram referidos no Capítulo II, 4.4.-Relações entre o destinatário e o emissor.

¹⁴⁵ Enfatizar meios e métodos para que se consiga atingir resultados.

¹⁴⁶ Enfatizar objectivos e resultados.

são predeterminados, mas derivam dessa interacção que os sujeitos têm entre si e com o meio envolvente. É por isso que sistematicamente não falam os biólogos em auto-organização, mas de «auto-eco-organização», segundo a qual a auto-organização é sempre dependente. E, é claro, esta é dependente do nosso meio ambiente, seja ele biológico, sociológico ou cultural. Por isso, podemos dizer que o ser humano é por si um sistema «auto-eco-organizador» e «auto-organizado¹⁴⁷», ou seja, organiza-se e desenvolve-se na relação que tem com o meio ambiente. Para Edgar Morin, “*A ideia de auto-eco-organização obriga-nos a romper com qualquer conceito que conceba a vida ou a sociedade como um objecto fechado*¹⁴⁸”. Daí sucede que se pode falar em sistemas abertos, isto é, que existe um intercâmbio entre um sistema e um meio (que é constituído por outros sistemas) e nenhum ser vivo pode prescindir deste intercâmbio, dado que ele é vital tanto para a sobrevivência da pessoa como para a sobrevivência da organização.

Avizinha-se então o momento de perguntar como deve a escola perpetuar a sua sobrevivência enquanto organização.

Deve a escola estar em relação com o meio mais vasto onde se encontra inserida e funcionar como um sistema aberto, adaptando-se a esse meio em movimento e evolução e orientando-lhe o dinamismo?

Deve a escola ser um sistema vivo, activo e em constante mudança, interagindo com o meio envolvente, na procura da satisfação das necessidades da comunidade escolar e provocando a sua optimização transformadora? Sendo que a comunidade escolar é aqui entendida pelas relações que se estabelecem, não só as relações internas da escola (directão da escola, professores, alunos, funcionários), mas também as relações externas (pais e encarregados de educação, fornecedores, autarquias locais, outras escolas, órgãos de informação, sindicatos, comunidade em geral...).

Por último – afirme-se claramente – cabe-lhe a tarefa de definir as suas metas, de fazer esse intercâmbio e de promover essa relação de adaptação ao meio, quando constrói ou reformula o seu projecto educativo, quando elabora ou revê o seu regulamento interno, quando giza ou retoca o seu plano de actividades, quando interage com toda a comunidade escolar, de forma directa ou indirecta.

¹⁴⁷ “*Auto-organização é uma noção-chave que implica a autoprodução, a autopropetuação, a auto-reprodução, a auto-regeneração, através de obstáculos e eventualidades*”. MORIN, Edgar – **Sociologia: A Sociologia do Microssocial ao Macroplanetário**. Edição revista e aumentada pelo autor. Lisboa: Publicações Europa América, 1998, p. 83.

¹⁴⁸ MORIN, Edgar – **Sociologia: A Sociologia do Microssocial ao Macroplanetário ...**, p. 85.

3. Conceito Político/Metáfora Política

Palavra-chave: O Homem Político

“A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder.”¹⁴⁹

Jorge Adelino Costa

Para Bordieu, o sinónimo de comunicação é disputa, dado que o processo comunicacional é compreendido à luz de uma disputa simbólica por nomeações legítimas. Para este autor, a metáfora da comunicação assemelha-se a um processo de guerra. *“A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder¹⁵⁰”*. Na sua visão, *“todo o acto de produção cultural implica a afirmação de sua pretensão à legitimidade cultural¹⁵¹”*. Daí, o podemos dizer que existe uma luta pelo monopólio da manipulação de uma determinada espécie de bens simbólicos, e que essa luta irá desembocar no conflito.

É de pensar na memorável afirmação de Basbaum¹⁵²: *“Não fosse o sentimento de comunicação, ideológica e afectiva e os homens ter-se-iam devorado uns aos outros na luta pela vida”*.

Para os sistemas políticos, a comunicação é por si geradora de conflito, dado que este é um fenómeno característico da interacção humana, seja no aspecto interpessoal, seja no aspecto grupal. Constitui, por isso, um factor que pode ter influência na aprendizagem. A interacção envolve pessoas – professores/alunos – e são as diferenças entre estes dois grupos bem distintos que originam o aparecimento de conflitos. Estes podem surgir devido a diferenças ao nível das funções, papéis, expectativas, personalidades, objectivos, necessidades e valores de cada uma das partes. Podem surgir também devido a uma comunicação inadequada e/ou incompreendida. Neste caso, é legítimo podermos dizer que o conflito pode ter origem na comunicação.

¹⁴⁹ COSTA, Jorge Adelino – **Imagens Organizacionais**. Porto: Edições Asa, 1996, p. 73.

¹⁵⁰ BOURDIEU, Pierre – **A Economia das trocas simbólicas**. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987, p. 161.

¹⁵¹ BOURDIEU, Pierre – **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989, p. 108.

¹⁵² BASBAUM, Leoncio – **História e Consciência Social**. São Paulo: Ed. Fulgor, 1967, p.82.

Por vezes, o próprio professor é foco de conflitos por diversas razões, que passamos a enumerar:

- ✓ Porque não compreende nem tenta compreender os alunos e as suas atitudes;
- ✓ Porque não desce ao nível dos alunos, adoptando uma atitude autoritária e arrogante;
- ✓ Porque adopta uma atitude de nítida agressividade para com o aluno, ocasionando que, como agressividade gera agressividade, o aluno seja agressivo para com o professor;
- ✓ Porque o aluno faz confidências ao professor e ele revela-as a outros colegas;
- ✓ Porque o professor tem problemas pessoais que transporta para dentro da escola, descarregando nos alunos as suas infelicidades e frustrações para com o mundo exterior;
- ✓ Porque o professor, em vez de mobilizar os reforços positivos de que dispõe, está constantemente a utilizar reforços negativos e a desmotivar alguns alunos da turma, por estes não conseguirem bons resultados, sem sequer questionar porque será que isso acontece;
- ✓ E, ainda, porque o professor tem problemas em exercer a autoridade e em fazer-se obedecer pelo aluno.

Daí a importância do tipo de poder que o professor utiliza para influenciar, persuadir e fazer-se obedecer. Entendemos aqui o poder como sendo a capacidade que um indivíduo tem de influenciar e determinar o comportamento dos outros.

J. Formosinho¹⁵³ propõe-nos uma classificação baseada nos seguintes tipos de poder ou autoridade:

1. Poder físico. É aquele que remete para a utilização de castigos corporais por parte dos professores, para manter a ordem e disciplina na sala de aula. Era muito utilizado para manter a ordem e disciplina, durante o período do Estado Novo.

¹⁵³ FORMOSINHO, J. – As Bases do Poder do Professor. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Nº 14, (1980), p. 301-328.

2. Poder pessoal. É o poder que o professor exerce sobre o aluno pela relação pedagógica que com ele consegue gerar. São de extrema importância, as características inerentes ao professor tais como: afectivas, temperamentais e de personalidade. Pedagogicamente, esta empatia que se consegue gerar na relação professor/aluno é bastante relevante.

3. Poder normativo¹⁵⁴. É o poder que o professor pode exercer nos alunos quando apela aos valores morais, crenças, costumes, ideologias, normas, regras de convivência social e cívica. Hoje em dia, torna-se difícil fazer-se exercer este tipo de poder, dado o facto de os alunos preconizarem valores diferentes e que, por vezes, não partilham ou não são coincidentes com os dos professores.

4. Poder cognoscitivo. Baseia-se no facto de o professor possuir um conhecimento científico superior ao aluno, o que de certa forma lhe dá uma situação de superioridade a nível pedagógico e académico.

5. Poder autoritativo. Este tipo de poder deriva do facto de a escola conferir uma determinada legitimidade ao professor para o exercício deste poder, criando-lhe uma situação de supremacia ou superioridade formal perante o aluno.

As origens do poder do professor remetem para a capacidade de influência que o professor pode ter.

Partindo dos conceitos de Stewart e Couper¹⁵⁵, pode-se dizer que há quatro bases de poder relacionadas com o professor:

1. O poder hierárquico¹⁵⁶. Deriva do poder que o professor tem em resultado da ocupação ou preenchimento de um cargo, como, por exemplo, o de director executivo de uma escola. Este tipo de poder é-lhe conferido pela pirâmide organizacional da escola ou agrupamento de escolas, que mostra quem ocupa o topo da hierarquia, ou seja, quem é o detentor de maior poder na organização escolar.
2. O poder do conhecimento especializado. O conhecimento está directamente ligado ao poder. Muitos professores detêm cargos importantes devido às suas qualificações académicas e às suas especializações em determinadas

¹⁵⁴ Para Max Weber, este tipo de autoridade é administrado por meio de uma organização burocrática.

¹⁵⁵ STEWART, Jacqueline ; COUPER, David - Actividades para o Desenvolvimento de Competências Pessoais. *Videogest*. 2001, p.119.

¹⁵⁶ Este tipo de poder é apelidado de “*poder legítimo*” por TEIXEIRA, Sebastião – *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998, p.113.

áreas do conhecimento, nomeadamente pela obtenção do grau de Mestre e do grau de Doutor, conferidos pelos Mestrados e Doutoramentos. Este tipo de poder raramente era questionado, o que na actualidade já não acontece com tanta frequência.

3. O poder de relacionamento interpessoal e em trabalho. Estamos obviamente a referir-nos a professores que exercem sobre os seus alunos uma forte influência pelo carisma que detêm. Normalmente esse relacionamento está presente em pessoas que dominam muito bem a comunicação, sendo, por isso mesmo, apelidadas de comunicadores por excelência.
4. O poder da informação. Verifica-se em algumas escolas onde existem professores que são verdadeiros detentores da informação.

Será que o poder do professor, na organização escolar, reflecte uma dependência da mesma relativamente à sua acção individual, que tem tendência para se acentuar quando o professor dispõe de controlo sobre áreas do funcionamento vital da organização, seja ele marcado pelo recurso a um conjunto de conhecimentos, a um saber especializado ou técnico, seja ele determinado por um conjunto de pressupostos normativos ou por uma proximidade física relativamente àqueles que decidem?

Para Galbraith “*o poder cumpre, há séculos, uma regra de tríade:- poder condigno, poder compensatório e poder condicionado*¹⁵⁷.”

O poder condigno é aquele em que a submissão é feita através da capacidade que o seu detentor goza para impor determinadas preferências junto dos indivíduos e dos grupos e que os leva a adoptar e acatar tal imposição no âmbito de ordens dadas e de ordens recebidas. O aluno prefere não cumprir as ordens dos professores na sala de aula, mas a perspectiva de se ver sancionado e até ridicularizado pelo professor leva a que as cumpra. Ou seja, o seu cumprimento baseia-se única e exclusivamente no medo das consequências que os seus actos terão e não é pautado pelo facto de o aluno ter consciência de que vai agir ou agiu erradamente. Por exemplo, uma repreensão oral pública ao aluno pelo seu comportamento menos correcto, é de evitar mais pelo seu carácter humilhante do que por corresponder a uma sanção por actuação errada.

¹⁵⁷ GALBRAITH, Kenneth J. – **Anatomia do Poder**. 3ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983, p.4.

O poder compensatório conquista-se porque se lhe atribui uma recompensa positiva¹⁵⁸, muitas vezes em termos pecuniários, mas também pelo reconhecimento e valorização do mérito, dedicação e esforço no trabalho e desempenho escolares. E até um simples elogio público pelo trabalho que o aluno desenvolveu, demonstra uma recompensa positiva.

O poder condicionado é exercido mediante a mudança de uma convicção ou de uma crença. Enquanto o *poder condigno* e o *poder compensatório* têm em comum o facto de o indivíduo ter consciência de estar a ser submisso, neste tipo de poder a submissão não é reconhecida, porque essa submissão será o reflexo da escolha do indivíduo perante o rumo que traçou para si. Neste tipo de poder, o aluno goza de uma maior liberdade de decisão ou de escolha, enquanto nos outros dois tipos de poder referidos supra, esta liberdade é ilusória. Contudo, Galbraith refere que, por trás destes tipos de poder, existem três fontes, que são: “*a personalidade, a propriedade e a organização*”¹⁵⁹.

Assim, a *personalidade* do professor é condicionadora do tipo de poder que este exerce, consoante o aspecto físico que apresenta, o tipo de discurso que veicula, o tom de voz que modula, e a sua firmeza de decisão e acção.

Quanto à *propriedade*, a antiguidade do professor na escola, a ocupação de cargos de direcção, gestão e administração na instituição escolar conferem ao professor um poder político.

Em relação à *organização*, diremos que ela constitui a fonte de poder mais importante nas instituições da actualidade, uma vez que existem organizações mais rígidas e mais formais em termos de poder¹⁶⁰ e autoridade¹⁶¹ ou o contrário. É que a combinação entre as três fontes de poder pode ser efectuada em diversos graus. Assim,

¹⁵⁸ Atribuição de Prémios de Mérito pelas próprias escolas, definido em Regulamento Interno, com a designação de Quadro de Honra, de Valor ou de Mérito e ainda por parte do Ministério da Educação que visa distinguir o melhor aluno do ensino secundário dos cursos científico humanísticos, dos cursos profissionais ou tecnológicos e dos cursos de ensino artístico especializado. Decorre do disposto na alínea c) do art.º13 da Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro, sendo a atribuição destes prémios de Mérito divulgada nas escolas, na página electrónica da Direcção Regional de Educação respectiva e no Portal da Educação.

¹⁵⁹ GALBRAITH, Kenneth J. – **Anatomia ...**, p. 39-69.

¹⁶⁰ A este propósito Faria Bilhim, diz que PODER, “É a capacidade de exercer influência sobre outrem”. FÁRIA BILHIM, João Abreu – **Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996, p.183.

¹⁶¹ Ainda segundo a perspectiva de Faria Bilhim, AUTORIDADE, “é a posição que alguém tem para poder influenciar ou comandar opiniões ou comportamentos”. FÁRIA BILHIM, João Abreu – **Teoria Organizacional Estruturas e Pess...**, p.183.

Galbraith diz-nos que “*daí surge uma combinação variável de instrumentos para a imposição do poder*”¹⁶².

Para Max Weber¹⁶³ poder é a probabilidade que existe numa relação social, de se conseguir realizar a sua própria vontade, apesar das inúmeras resistências que possam existir, sem se preocupar com as bases em que essa probabilidade possa efectivamente ocorrer.

No entender de Morgan “*Power is the medium through which conflicts of interest are ultimately resolved. Power influences who gets what, when and how*”¹⁶⁴.

Para Morgan, “*the sources of power are rich and varied (...)*”¹⁶⁵ porque, em nosso entender, não basta que o indivíduo detenha uma fonte de poder; ele, acima de tudo, tem que agir em conformidade com essa fonte de poder que lhe foi conferida, e utilizá-la no alcance e na prossecução dos objectivos que delineou e traçou e se propôs atingir para a organização. Por isso todo o seu modo de agir, em suma, toda a sua acção deve ser doseada com algum saber político.

Torna-se imperioso, ao falarmos em metáfora política, abordarmos a questão da liderança. Convém referirmos os estilos de liderança, dado que são condicionantes do sucesso da acção educativa e da relação pedagógica professor/aluno. Por isso, nos propomos classificar os professores segundo diversos tipos de liderança. Tal classificação não evita que se esclareça que é difícil encontrar um professor totalmente enquadrado por um só destes itens, tendo a classificação proposta um interesse mais metodológico que rotulador. Deste modo e em nosso entender, podemos ter quatro tipos de professores, que apresentam vários perfis de liderança¹⁶⁶:

1. O professor autocrático

É aquele que apenas se preocupa em dar a sua matéria e em transmitir conceitos. Este professor não cria empatia com os alunos, pois tudo o que diz é para ser cumprido, as suas regras, normas e preceitos. O aluno está na aula, mas não participa na condução e gestão da mesma, porque o professor não o solicita, não promovendo assim a interacção e o *feedback* com o aluno. É o professor que se sente feliz e realizado, se os

¹⁶² GALBRAITH, Kenneth J. – **Anatomia do Poder...**, p. 5.

¹⁶³ WEBER, Max – **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991, p. 141-198.

¹⁶⁴ GARETH, Morgan – **Images of Organization**. London: Sage Publications, 1997, p. 170.

¹⁶⁵ GARETH, Morgan – **Images of Organization...**, p. 171.

¹⁶⁶ SHEIN, Edgar – **Psicologia Organizacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall, 1982, p. 104.

alunos captarem e, se for o caso, cumprirem tudo aquilo que ele diz. Esta perspectiva de pensamento liga-se a algumas visões da administração científica do homem-máquina, contratado para produzir e não para raciocinar – característica marcante dos primeiros decénios da Revolução Industrial (2ª metade do século XIX). Nesta perspectiva, o professor apenas quer que o aluno aprenda, mas adoptando um papel passivo, sem questionar nem criticar aquilo que o professor transmite. Este tipo de professor, quer alunos passivos que são muito bem comportados e bem disciplinados não questionando nada nem ninguém, que na altura própria prestam contas daquilo que lhes foi ministrado em termos de aquisição de conhecimentos e manuseamento de instrumentos.

Em suma, este professor bloqueia a criatividade, o espírito crítico e a capacidade de iniciativa e inovação do aluno.

2. O professor burocrático¹⁶⁷

É aquele que se apoia em regras e procedimentos formais ligados à escola. Na sala de aula não foge às regras, normas e posturas instituídas pela organização escolar. Vive obcecado por cumprir todas as formalidades inerentes ao exercício da sua função e que envolvem o preenchimento de «papelada», sem se preocupar com outras coisas muito mais importantes do que aspectos burocráticos e administrativos. Preocupa-se somente em satisfazer toda a burocracia inerente ao aluno, mas não se preocupa com o aluno. Este professor resolve todas as questões de forma mecânica, não promove interacções com os alunos; não se questiona acerca dos papéis que a escola tem, que é obrigada a desempenhar ou dos formulários que ela obriga a preencher, que, por vezes, são absurdos e completamente desajustados da realidade em que vivemos. Este tipo de professor não motiva os alunos para a aprendizagem; apenas quer ter o programa cumprido; se os alunos aprenderam alguma coisa ou não, isso para ele não é muito importante, dado que o relevante e o prioritário é que o programa seja todo transmitido à turma. A legalidade está acima de tudo e, por isso, tudo é feito à luz da legislação e cumprimento das normas e preceitos da escola.

Em suma, este professor só quer cumprir as normas e as ordens e escuda-se nelas para não ajudar o aluno a resolver alguns dos seus problemas mais complexos.

¹⁶⁷ É a sustentação do modelo burocrático de Max Weber, onde impera a Racionalidade e a Legalidade que constituiu a base de apoio da metáfora mecânica. “*O carácter legal da burocracia prende-se com o facto de a autoridade ser exercida por um sistema de regras e procedimentos formais.*” FARIA BILHIM, João Abreu – **Teoria Organizacional...**, p. 37.

3. O professor “*laissez faire – laissez passer*”

É aquele em que as aulas são autênticas «anarquias». Não existem regras, nem normas para observar. O aluno é que toma as «rédeas» da aula, impera o barulho, a má educação, a falta de respeito. E o professor adopta um papel passivo perante tal situação. É completamente impotente para fazer valer o que quer que seja na sala de aula, dado que não consegue impor a ordem e a disciplina, e os alunos fazem o que querem. O professor não detém as condições mínimas exigidas para poder leccionar. Por vezes, farto desta situação, decide convidar a sair da sala alguns alunos, para assim poder ministrar as suas matérias. Com este professor verifica-se uma particularidade, até os alunos bem comportados se comportam mal. Está decididamente instalado o caos na sala de aula, o professor não consegue levar a bom porto a sua missão e vive desejoso de que chegue o final do ano lectivo, sem se dar conta de que, no ano seguinte, irá verificar-se exactamente o mesmo. E das duas uma: ou passa a vida a lamentar-se e a participar dos alunos, incomodando tudo e todos; ou branqueia a situação, dizendo que não tem problemas com as turmas, porque sabe muito bem lidar com elas.

Em suma, este é o professor do «deixar fazer» e «deixar correr» sem se importar com nada, desde que não o aborreçam.

4. O professor democrático

É aquele que se preocupa em motivar para a criação de situações participadas de aprendizagem. Definir objectivos, montar uma estratégia de ensino/aprendizagem coesa e coerente, seleccionar as melhores tácticas e proceder a uma avaliação contínua do processo e dos resultados – é mais importante que transmitir a matéria consignada nos programas. A leccionação de conteúdos programáticos não é para ele o mais importante, dado que gosta de saber o que os alunos pensam, gosta de aulas activas, ou seja, muito participadas. Sente-se bem em promover a crítica, o debate e a discussão. É o professor que promove interações, que questiona o aluno acerca das suas preferências em relação ao seu modo de leccionar as aulas. É o professor que estabelece empatia com os alunos, que os compreende e que torna as aulas mais motivantes e desafiantes. É o professor que procura utilizar uma diversidade de métodos e técnicas, sem provocar a dispersão e tendo sempre em vista a motivação dos alunos e o gosto pela disciplina. É o professor que solicita aos alunos sugestões para abordar determinada matéria, partindo da experiência e interesses deles, ou que pede ideias para melhorar as aulas. O professor não teme expor-se perante a turma, é humano, tem

consciência de que não domina todos os campos do saber. Em suma, este professor é um facilitador da aprendizagem, porque os alunos vão para a sua aula bem dispostos, alegres e com vontade de ouvir o professor, de colaborar com ele e de aprender.

Sejam eles autocratas ou democratas, burocratas ou anarcas, a importância do professor é inquestionável. Como é inquestionável também, o poder do professor, independentemente do seu tipo. Neste sentido, Kotler, afirma: “*Power dynamics ... are inevitable and needed to make organization function well*¹⁶⁸”.

¹⁶⁸ KOTLER, P. – **Power in management**. New york: Amacon, 1979, p.17.

4. Conceito Informático/Metáfora Cibernética

Palavra-chave: O Homem Cérebro¹⁶⁹

“A cibernética¹⁷⁰ ocupa-se dos processos de trocas de informação através dos quais as máquinas e organismos se auto-regulam. Neste processo de auto-regulação, assume importância central o processo da retroacção negativa (negative feed-back)”¹⁷¹.

João Faria Bilhim

Entender o computador como metáfora do cérebro humano – como o faz muitas vezes a psicologia cognitiva – permite que se compreendam os mecanismos do cérebro, mas também que se realize continuamente novo *software* e com um maior grau de complexidade para o computador. A *metáfora cibernética*, ou da organização como cérebro, permite-nos ver as organizações como padrões de informação e focalizar a atenção nas formas e nos estados de equilíbrio homeostático, uma vez que pretendemos saber como podem estes ser mantidos. Por exemplo, através de processos de *feedbacks* negativos, chegaremos ao cumprimento deste desiderato.

Segundo Richard Boyd¹⁷², podemos enumerar metáforas, emergentes da cibernética, constitutivas da ciência cognitiva, e finalmente regressar à ciência cibernética. Eis uma listagem, que não pretendemos exaustiva:

1. A noção de que o pensamento será uma espécie de processo de informação e que o cérebro é uma espécie de computador;
2. A noção de que determinados processos cognitivos ou motores podem ser alvo de pré-programação;

¹⁶⁹ “O cérebro é como um sistema holográfico. Este sistema mostra como o todo pode estar codificado em todas as partes por forma a que cada uma possa representar o todo.” FARIA BILHIM, João Abreu – **Teoria Organizacional...**, p.68.

¹⁷⁰ “The basis of cybernetic model is the feedback cycle and Cybernetic theory is based on feedback and information”. BERTALANFFY, Ludwig von – **General System Theory...**, p. 150.

¹⁷¹ FARIA BILHIM, João Abreu – **Teoria Organizacional...**, p.70.

¹⁷² ORTONY, Andrew - **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979, p. 359. Apud BOYDE, Richard –Metaphor and theory change.

3. A noção de que determinadas informações são codificadas num armazém da memória, digamos que por uma espécie de ficheiros, enquanto outras podem ser alvo de armazenamento sob a forma de imagens;
4. A noção de que existem etapas do desenvolvimento que são produzidas pela maturação de novas sub-rotinas pré-programadas e conseqüentemente do seu aperfeiçoamento que são opostas à aquisição de rotinas heurísticas aprendidas;
5. A noção de que existem determinados procedimentos que se destinam a procurar e encontrar a informação;
6. A noção de que a aprendizagem é uma resposta de adaptação da máquina;
7. A noção de que a consciência maquínica, possui o fenómeno de *feedback*.

O esquema de Lasswell e Shannon referido na metáfora mecânica foi posteriormente completado e enriquecido por Wiener, considerado o pai da Cibernética. Assim, este autor veio a introduzir e a enfatizar nele o dinamismo do *feedback*. Esta abordagem assinala efectivamente uma viragem relativamente aos dois outros esquemas, já que abandona uma visão estática e mecânica, para abordar a comunicação do ponto de vista dinâmico.

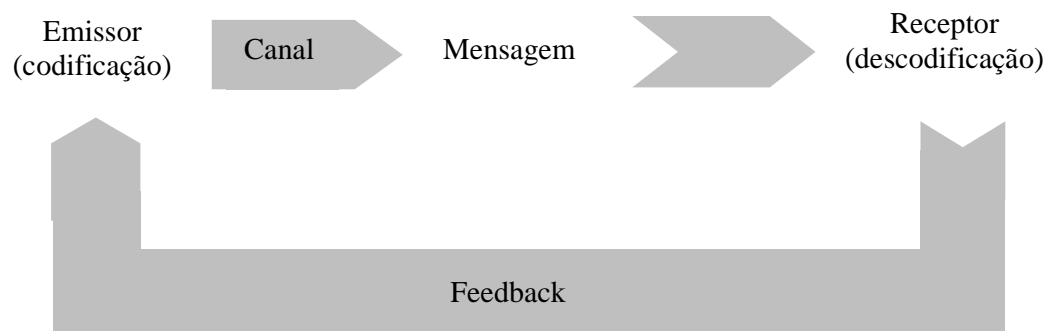


Figura 3.3. Esquema simplificado de Norbert Wiener

[Fonte: MICHEL, Sandra – A Comunicação Interpessoal ..., p.315.]

O esquema de Wiener marca a transição para os sistemas cibernéticos.

*Emerec*¹⁷³ marca o “*Homo Communicans*”, que simultaneamente é capaz de assumir a função de emissor e receptor. Dito de outra forma, o homem passa a ser, ao mesmo tempo, Emissor-Receptor que recebe e emite mensagens sob diversos tipos de linguagem, com a ajuda de um ou outro meio que se encontre à sua disposição. As linguagens acessíveis ao homem *Emerec* são: audiovisuais – já que aliam a imagem em movimento ao som e conciliam o espaço e o tempo, a vista e o ouvido; e scriptovisuais – uma vez que juntam imagens e palavras escritas, integrando os modos de comunicação visual e linguístico.

Por último, é a linguagem audio-scripto-visual que dá origem às comunicações “multimédia”.

Não podemos deixar de referir aqui a neurolinguística, uma vez que ela estuda o processo através do qual o cérebro torna possível a linguagem.

Os neurologistas estudam o cérebro e o sistema nervoso. E, por sua vez, os neurofisiologistas explicam a percepção segundo mecanismos do percurso que vai da retina ao córtex cerebral, com as características e funções do sistema visual.

Como se processa a comunicação?

A neurociência fala-nos da comunicação através das redes neuronais¹⁷⁴. Assim, intervêm o neurónio, com os seus prolongamentos dendríticos, que conduzem os sinais para o corpo celular, e o axónio, que propaga o influxo nervoso a partir deste. O nosso encéfalo é composto por um número muito elevado de neurónios, aproximadamente 100 mil milhões. Estes neurónios ligam-se entre si através de zonas de contacto descontínuos, ou sinapses. Cada célula nervosa tem em média 10 mil sinapses. A função dos neurónios é produzir influxos nervosos. Estes impulsos nervosos, circulando nos nervos, formam uma corrente eléctrica denominada de influxo nervoso. Deste modo, a energia física é convertida noutra tipo de energia diferente que faz vibrar as células nervosas sensoriais e os seus prolongamentos, os axónios; e, por outro lado, outro mecanismo activa o nervo conectado.

¹⁷³ Primeiras três letras de “*ÉMETEUR*” e “*RÉCEPTEUR*” Vid. CLOUTIER, Jean.- **A Era de Emerc.** 2ª ed. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa, 1975.

¹⁷⁴ Para aprofundar esta temática vejam-se os conceitos ligados à neurofisiologia, DAMÁSIO, António – **O Erro de Descartes Emoção, Razão e Cérebro Humano.** 18ª ed. Lisboa: Publicações Europa América, 1998; DAMÁSIO, António – **O Sentimento de Si O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência.** 5ª ed. Lisboa: Publicações Europa América, 2000; DAMÁSIO, António – **Ao Encontro com Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurobiologia do Sentir.** Lisboa: Publicações Europa América, 2003; CHANGEUX, Jean Pierre; CONNES, Alain – **Matéria Pensante.** Lisboa: Gradiva, 1991.

Quase todas as partes do corpo podem enviar sinais para o cérebro através dos nervos periféricos. Estes sinais entram no cérebro pela medula espinal e são transportados de rede neuronal em rede neuronal.

A transferência de informação no seio do sistema nervoso comporta importantes possibilidades de regulação, que permitem a aprendizagem. Situando-se ao nível do próprio neurónio e da génese dos impulsos, mas também ao nível das sinapses, no ponto de articulação entre células nervosas, originam uma propagação através de um impulso electroquímico que passa directamente de uma célula para outra.

Segundo Damásio

“é correcto assumir que a maior parte das acções causadas pelo cérebro e que estão a decorrer neste preciso momento não são de todo deliberadas. Constituem respostas simples, das quais o movimento reflexo é um exemplo: um estímulo transmitido por um neurónio que leva outro neurónio a agir”¹⁷⁵.

Para uma melhor compreensão dos *media*, as descobertas de POUR, relativas aos dois hemisférios cerebrais, trouxeram a chave das «Mensagens» recolhidas em cada um deles.

A partir daí, Marshall McLuhan¹⁷⁶ embrenha-se em experiências de observações clínicas, pondo em evidência sãs actividades escondidas e características de cada hemisfério cerebral.

Considera o cientista em causa que a primeira tecnologia que consagrou a superioridade do hemisfério esquerdo foi o alfabeto fonético, séc. V A.C., sendo Homero, o principal detentor da lógica do pensamento. Gutenberg, sem o saber, viria a reforçar o seu desenvolvimento, com a invenção da imprensa.

Segundo McLuhan, o hemisfério esquerdo, com a sua dominante visual, é o lógico, linear e o quantitativo. O hemisfério direito, decifrador da acústica e da simultaneidade, é o hemisfério analógico e mítico.

As suas experiências revelam que o hemisfério direito é o domínio da leitura entre a imagem e o seu plano de fundo, ao mesmo tempo “médium” e “mensagem” e lugar de percepção da *Gestalt*.

¹⁷⁵ DAMÁSIO, António R. – **O Erro de Descartes Emoção, Razão e Cérebro Humano**. 18ª ed. Lisboa: Publicações Europa América, 1998, p. 105.

¹⁷⁶ “É a ele que se deve a distinção entre *Media quentes (hot)* e *Media frios (cold)* sendo que *Media Quentes (escrita alfabética, a imprensa, a rádio e o cinema)*; e *Media Frios:(televisão, telefone, a palavra e a escrita ideográfica)*” CAZENEUVE, Jean – **Guia Alfabético de Comunicação de Massas**. Lisboa: Edições 70, s/d. p.126-127.

Cabe-nos reflectir sobre o seguinte e assumi-lo: a Cibernética estuda essencialmente a ciência artificial, em que se simulam as funções do cérebro humano, através de um computador. De certa forma, não será a substituição do cérebro humano por uma máquina. Contudo, se os sucessos da inteligência artificial são inegáveis, nem mesmo assim a sua função deixa de surgir como limitada logo no seu início, uma vez que não ambiciona compreender como funciona o cérebro humano, mas apenas simular algumas dessas funções e tentando sempre aumentá-las de forma incessante, com o constante evoluir da ciência. Mas existe ainda uma função impossível para a máquina e que se reveste de uma elevada importância. Estamos a falar das emoções. E as máquinas são desprovidas de emoções¹⁷⁷. Segundo Changeux e Connes¹⁷⁸, as máquinas não trabalham sob processos de antecipação e intencionalidade. Elas não podem substituir o homem, uma vez que não podem construir o seu próprio programa. São reduzidas as suas faculdades de auto-organização. O que diferencia o cérebro das máquinas é o facto de este evoluir segundo o modelo darwiniano, a vários níveis, e segundo diversas escalas temporais.

¹⁷⁷ “(...) São seis as emoções ditas primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão. Contudo, existem comportamentos aos quais tem sido atribuído o rótulo «emoção». Nestes incluem-se as chamadas emoções secundárias ou sociais, tais como a vergonha, o ciúme, a culpa ou o orgulho; e as que denomino de emoções de fundo, tais como o bem-estar ou o mal-estar, a calma ou a tensão”. DAMÁSIO, António – **O Sentimento de Si O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência**. 5ª ed. Lisboa: Publicações Europa América, 2000, p. 71-72.

¹⁷⁸ CHANGEUX, Jean-Pierre; CONNES, Alain – **Matéria Pensante**. Lisboa: Gradiva, 1991, p. 227-230. (revisão científica de Augusto Franco de Oliveira).

5. Conceito Psicológico/Metáfora Prisão Psíquica

Palavra-chave: O Homem Prisioneiro

“Imagina os homens encerrados numa morada subterrânea em forma de caverna, tendo a toda a largura uma entrada aberta à luz; esses homens estão aí desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem mexer-se nem ver senão o que está diante deles, dado que a cadeia os impede de voltar a cabeça (...)”¹⁷⁹”

Platão, Alegoria da Caverna

Antes de começarmos esta concepção metafórica, convém expor alguns conceitos filosóficos de comunicação – o transcendentalista, o naturalista e o marxista.

O conceito transcendentalista tem as suas raízes na doutrina de Platão da cognição directa (ou seja, a alma penetra directamente na essência das coisas, nas ideias, sem que, contudo, essa penetração possa ser expressa em palavras ou na comunicação). A teoria transcendentalista baseia-se na concepção de que a mente humana é dotada de formas inatas de percepção *a priori*. Sendo directa a verdadeira comunicação, na sua essência, encontramos uma comunidade metafísica específica, formada pelo *eu* transcendental ou pela mente universal, de que fazem parte ou de que participam as mentes individuais.

O conceito naturalista¹⁸⁰, por sua vez, rejeita a tese do *eu* transcendental ou da mente universal, explica o processo da comunicação de modo muito simples, dizendo que as pessoas se comunicam porque têm uma estrutura física e intelectual análoga e estão inseridas numa realidade que é comum a todos. Este conceito focaliza a comunicação como sendo um processo de transmissão de conteúdos, de experiências de

¹⁷⁹ PLATÃO – **A República: Diálogos – I**. Mem Martins: Publicações Europa América, 1975, p. 229.

¹⁸⁰ *Naturalismo consiste na designação genérica para todos aqueles que consideram a natureza como princípio absoluto do ser (Naturalismo Metafísico) ou do agir (Naturalismo Prático)”. In Enciclopédia Luso - Brasileira de Cultura. Edições Século XXI, Braga: Editorial Verbo, vol. 20, 2001, p.1086.*

pessoa a pessoa. Essa transmissão só se torna possível porque os organismos que comunicam têm estruturas semelhantes e a realidade lhes é comum.

Finalmente, vem o conceito marxista¹⁸¹, na formulação filosófica de que o marxismo rejeita totalmente o conceito transcendentalista. Esta concepção fundamenta-se na semelhança das consciências. E, embora deixe margem para as diferenças individuais, encara essas diferenças com normalidade e naturalidade, aceitando que elas sejam adquiridas através da sociedade, transmitidas pela herança sociocultural, sobretudo por meio da fala. Assim, a consciência humana é colocada como produto da vida em sociedade, segundo o qual ela reflecte o mundo social. Todavia, ela não funciona como um simples espelho, pois que, se efectivamente reflecte o mundo, ela também o cria e modifica. Neste sentido, a consciência humana é criadora e moduladora do mundo.

No domínio da filosofia, o interesse pela linguagem figurativa decorre, como já dissemos, desde Platão, fazendo uso da linguagem metafórica através de alegorias.

Platão foi um dos autores que teorizou a prisão que nós, seres humanos, temos em relação às ideias, acções e pensamentos. Na *alegoria da caverna*, no livro VII, da *República de Platão*, é-nos fornecida uma linguagem metafórica como forma de explicação alegórica da nossa realidade humana. Os prisioneiros viviam, desde tenra idade, na caverna onde foram acorrentados de tal forma que não podiam mover-se, vivendo sempre voltados para o mesmo lado, conseguindo enxergar apenas a parede que lhes ficava em frente. Esta parede era iluminada por uma fogueira que se encontra fora da caverna, à entrada da mesma. A pouca iluminação existente na caverna deriva das chamas, que iluminam essa parede, onde são projectadas imagens de pessoas e de objectos, existentes no interior da caverna. Os moradores da caverna atribuem as suas próprias imagens projectadas na parede às imagens de outras pessoas, etiquetando-as com nomes. Atribuem-lhes também os sons que ouvem dentro da caverna, mas que são fruto do que se passa lá fora. As pessoas que conversam com eles na caverna, não

¹⁸¹ Marxismo, é uma corrente fortemente inspirada pelas lutas sociais, “é uma filosofia, busca explicar o homem, a história e a sociedade, visa entender o sentido inevitável da evolução social, e propõe-se lutar por essa evolução, sendo de notar o que nele é escola científica ou académica e movimento social”. In **Enciclopédia Luso - Brasileira de Cultura**. Edições Século XXI, Braga: Editorial Verbo, 2001, vol 19, p.118.

passam das mesmas que se encontram lá dentro, tratando-se, portanto, de uma conversa entre as mesmas pessoas, uma conversa num contexto limitado. Para estes prisioneiros, esta é a realidade das coisas, uma vez que é a única que conhecem; é este o mundo que conhecem, dado que não lhes foi concedido o conhecimento de outro, que lhes permitisse alterar esta ideia. Entretanto, conforme propõe Sócrates, “*considerare-se agora o que lhes acontecerá naturalmente, se forem libertados das suas cadeias e curados da sua ignorância*”¹⁸². Irão com certeza perceber que as sombras mais não são do que meros reflexos da realidade e que aquilo que perceberam enquanto estavam na caverna, não passou de mera distorção da realidade. Voltando à caverna, não iriam viver da mesma forma, uma vez que já possuíam uma outra concepção do mundo. Sentiriam pena dos seus amigos, por estes não terem tido a possibilidade de conhecer outro mundo; mas, por outro lado, se tentassem explicar aos amigos como seria o mundo cá fora, não conseguiriam que eles acreditassem. Seriam dados como loucos e perigosos, uma vez que vivenciaram um outro conhecimento e, portanto, seria perigoso para o mundo cavernoso possuir tais pessoas nas suas profundezas. Deveria ser encarado como uma fonte de sabedoria onde estes poderiam enriquecer o seu conhecimento, sair um pouco da ignorância. Contudo, isto não se iria verificar, porque seriam vistos como perigosos para a natureza humana.

Nesta linguagem metafórica de Platão, cada figura representa ou simboliza algo. Para começar, faz-nos a distinção entre o mundo SENSÍVEL e o mundo INTELIGÍVEL: aquele, como sendo o mundo das coisas que estão submetidas à mudança, ao devir temporal, mundo este ligado à corrupção, ao que é mutável e ao que é perecível, enfim, a tudo aquilo que não permanece e se altera constantemente; e o outro, o inteligível, como sendo o mundo daquilo que permanece inalterável, que é estável, perfeito, intacto e eterno.

O mundo sensível é o mundo das coisas, enquanto o mundo inteligível é o mundo das ideias. As coisas são cópias da realidade, são imagens, ao passo que as ideias são modelos, são arquétipos, são paradigmas e são metáforas. Para Platão, quase todos nós nos situamos no mundo das coisas; apenas ascenderão ao mundo do inteligível os filósofos, uma vez que são os únicos seres capazes de alcançar o verdadeiro conhecimento.

¹⁸² PLATÃO – A República ... , p. 230.

Destarte, no âmbito desta alegoria, cada figura representa ou simboliza algo: a caverna representa o mundo das aparências, enquanto o exterior da caverna representa a conquista do conhecimento.

Platão retrata bem, na alegoria da caverna, as formas assumidas de raciocínio, quando somos prisioneiros de ideias, pensamentos, e ações. Vivemos constantemente aprisionados pela comunicação, uma vez que nem tudo o que pensamos, conseguimos veicular, por uma questão de atitude, comportamento, crença e valores. Somos prisioneiros da sociedade, na comunicação corporal, gestual, e até na indumentária que usamos, sendo levados a agir desta ou daquela maneira, tendo em vista as normas e regras impostas pela sociedade.

“Os sonhos pensam predominantemente em imagens visuais, auditivas e, em menor grau, impressões que pertencem aos outros sentidos”¹⁸³.

Sigmund Freud

No domínio da psicologia, o interesse pela linguagem figurativa remonta a Freud e desenvolve-se, mais tarde, em concepções psicanalíticas da metáfora, que é vista como um impulso inconsciente, disfarçado sob a forma simbólica. Esta ideia desenvolveu-se em aplicações clínicas, onde se usa e interpreta a linguagem metafórica como ponte comunicativa entre o paciente e o terapeuta e vice-versa.

Em Freud, os seres humanos reprimem os seus desejos interiores e os pensamentos secretos. Na sua teoria, Freud distingue duas “tópicas”¹⁸⁴ relacionadas com o psiquismo humano: na primeira, distingue o *consciente*, o *pré-consciente* e o *inconsciente* (Esta concepção foi apresentada por Freud no sétimo capítulo de “A Interpretação de Sonhos”, uma obra de 1900); na segunda tópica, que surge a partir de 1920, apresenta-nos as três instâncias da personalidade e do psiquismo como sendo: o *Id*, o *Ego* e o *Superego*. O *id* está relacionado com as pulsões ou forças irracionais. É aqui que se situa aquilo que é alvo de recalçamento. O *id* tenta atrair-nos para nos guiar pelo princípio do prazer. O *ego* é o nível consciente do indivíduo. E o *superego* é o moralizador, onde estão as normas e regras que incutimos através da sociedade e que

¹⁸³ FREUD, Sigmund – **Interpretação de Sonhos**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2001, (Tradução de Walderedo Ismael de Oliveira) p. 67.

¹⁸⁴ Este termo deriva de «tópos», que em grego significa lugar ou local.

devemos cumprir. É guiado pelo princípio da realidade. Nós somos forçados pelo *superego* a sermos responsáveis e, portanto, cumpridores dos normativos da sociedade. Freud fala ainda de dois princípios que diariamente convivem conosco: o *princípio do prazer* e o *princípio da realidade*. Cabe ao *ego* decidir se nos deixamos guiar pelo princípio do prazer ou se pelo princípio da realidade, uma vez que o *superego* tem um carácter moralizador e o *id* o carácter de satisfação imediata das coisas. Por isso, o *ego* vivencia constantemente esse conflito entre os dois, tendo que decidir se se deixa guiar por um ou se vai seguir o outro, fazendo naturais concessões e entrando frequentemente em situações de compromisso para poder equilibrar esse conflito.

Para Freud, a nossa liberdade é ilusória, uma vez que somos constantemente pressionados para agir em conformidade com o que a sociedade padroniza. É assim que a nossa responsabilidade é limitada e reduzida por essa sociedade que impõe caprichosamente normas de conduta.

Na perspectiva freudiana, é a mente humana comparada a um *iceberg* em que a parte visível é muito pequena, corresponde ao consciente e é constituída por imagens, ideias e lembranças que se podem evocar e conhecer. Contudo, a parte submersa, ou seja, a que não é visível, a parte oculta, é constituída por conteúdos que são passíveis de emergir à consciência. O que é material inconsciente tende a emergir, quando apanha uma oportunidade, e pode manifestar-se através dos sonhos ou através dos mecanismos de defesa do *ego*, de que o recalçamento é um exemplo frequente. Temos que ter em conta que existe um conjunto de mecanismos de defesa, que são forças usadas por nós próprios como forma de nos protegermos daquilo que não queremos fazer emergir e que queremos esquecer. Por isso, recalcamos. Desta forma, o *recalçamento*¹⁸⁵ constitui uma prisão psíquica de tudo o que diz respeito ao passado e que pretendemos esconder ou esquecer, mas que recalcamos como forma de conseguir obter o equilíbrio necessário à nossa vivência. É este o processo normal, mas quando ultrapassa determinados limites da razão, quando o indivíduo adopta comportamentos neuróticos, passa a designar-se por neurose, ou por nevrose, na sua forma mais exacerbada.

¹⁸⁵ “*Recalçamento originário, primário ou primitivo. Assim, o recalçamento originário é aquele em que uma representação não pode ser recalçada se não sofrer, simultaneamente com uma acção proveniente da instância superior, uma atracção por parte dos conteúdos que são já conscientes. Mas por um raciocínio inverso há que explicar a existência de formações inconscientes, formações essas que não tenham sido atraídas por outras formações: é o papel do recalçamento originário, que assim se distingue do recalçamento propriamente dito ou recalçamento secundário posterior*” LAPLANCHE J. ; PONTALIS, J. B. – **Psicologia e Pedagogia, VOCABULÁRIO DA PSICANÁLISE**. Lisboa: Moraes Editores, 1984, p. 559.

Freud utilizou, por diversas vezes, a comunicação como forma de cura, quer através da hipnose, quer através da psicanálise. Veio, entretanto, a abandonar a hipnose como terapia por lhe reconhecer determinados inconvenientes, nomeadamente: o facto de nem todas as pessoas quererem ser hipnotizadas; o facto de os resultados obtidos através desta terapia serem pouco duráveis, na medida em que se evitavam as resistências pessoais do indivíduo; e, por último, o facto de o paciente não desempenhar um papel activo na sua própria cura.

Cria então a psicanálise como método que lhe irá permitir reduzir os inconvenientes da hipnose. A psicanálise, enquanto terapia, baseia-se em associações livres, ou seja, o indivíduo relata livremente o que lhe vem à mente, expressando emoções e afectos, sem uma descrição lógica das coisas. Tem aqui pleno cabimento a interpretação dos sonhos, a análise de actos falhados e o processo de transferência inerente à relação psicanalista/paciente.

Para Martinho, a psicanálise é uma “*Talking Cure*¹⁸⁶”, ou seja, uma cura pela palavra, porque a palavra tem efeitos sobre o indivíduo que ultrapassam, em larga escala, os poderes de qualquer tipo de magia, os poderes da religião e inclusive os da própria ciência. Martinho, diz que para Lacan, “*a procura freudiana da verdade se funda na relação do homem com a palavra*¹⁸⁷”.

Neste método, vamos essencialmente abordar a interpretação dos sonhos, como forma de linguagem metafórica que carece de interpretação. Freud considerava a interpretação dos sonhos como o melhor meio para alcançar o inconsciente do indivíduo, uma vez que é no inconsciente que se encontram depositados todos os impulsos que são reprimidos, as lembranças que nos são penosas e os traumas que ameaçam eclodir a qualquer momento – manifestando-se muitas vezes através dos sonhos. O paciente faz um relato ao terapeuta daquilo que sonhou, rememorando a história daquilo de que se recorda. Mas o conteúdo manifesto do sonho carece de uma interpretação por parte do psicanalista, que lhe vai procurar o conteúdo latente, ou seja, o que lhe está implícito e que é o seu significado mais profundo. E devido ao facto de ser incompreensível por parte do paciente, há o recurso óbvio ao psicanalista.

Sem embargo do que foi referido anteriormente ao asseverarmos que o indivíduo não tem liberdade e que esta é ilusória, tal asserção não faz qualquer sentido

¹⁸⁶ MARTINHO, José – **DITOS: Conferências Psicanalíticas**. Lisboa: Editora Fim de Século, 1999, p.15.

¹⁸⁷ MARTINHO, José – **DITOS: Conferências...**, p. 24.

no atinente ao sonho, caso em que Freud assegura que *“a visão de que a mente tem plena liberdade de acção em seu funcionamento nos sonhos é representada pelo facto de a actividade pré-consciente permitir que os sonhos sigam seu curso¹⁸⁸”*. Desta feita, o sonho é uma manifestação simbólica através de cujo relato conseguimos comunicar com o psicanalista, porque lhe transmitimos o conteúdo manifesto do sonho, conteúdo este que foi recalcado e que nós aprisionamos no nosso psíquico, mas que emerge efectivamente no sonho. Por isso, podemos concluir, como bem define Martinho, que *“o símbolo é a representação indirecta de um desejo recalcado¹⁸⁹”*

Martinho, refere que para Lacan, *“a linguagem é algo de heteróclito, a cavalo sobre vários domínios (físico, mental, social, etc.), e nela se distingue a língua da fala, isto é, diferencia-se a estrutura formal da linguagem do uso que o sujeito faz dela¹⁹⁰”*.

No entender de Roland Barthes e Patrick Mauries, *“A comunicação, é nesta óptica, de duas espécies: directa ou indirecta; e a segunda nunca recobre suficientemente a primeira e assim a escrita só se cumpre organicamente quanto mais se aproxima da palavra¹⁹¹”*.

¹⁸⁸ FREUD, Sigmund – **Interpretação de Sonhos...**, p. 566.

¹⁸⁹ MARTINHO, José – **DITOS: Conferências...**, p. 34.

¹⁹⁰ MARTINHO, José – **DITOS: Conferências...**, p.39.

¹⁹¹ BARTHES, Roland ; MAURIES, Patrick – Escrita. In **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: INCM, 1987, Vol. XII, p. 170-171.

6. Conceito Sociológico/Metáfora Cultural

Palavra-chave: O Homem Cultural

“A Cultura¹⁹² está para a organização como a personalidade está para o indivíduo.¹⁹³”

João Faria Bilhim

Para a Sociologia, a comunicação é inerente a toda a actividade humana. Utilizando diversos tipos de linguagem, os seres humanos comunicam entre si nos diversos contextos sociais. A comunicação ocorre nos grupos e nas organizações, procurando reconhecer, por exemplo, o efeito de diferentes atitudes comunicacionais no comportamento individual. O homem no meio do universo está só, só entre as coisas, só entre os animais, só entre os demais homens. É uma solidão radical, da qual ele emerge com uma ânsia não menos radical de companhia, companhia que busca em seu redor ou nas suas circunstâncias. Este processo, originariamente simples, porque envolve a participação primária do indivíduo nos grupos sociais que delineiam o meio ambiente, torna-se mais complicado, quando esbarra na intrincada rede de contactos intergrupais, conformando classes e instituições, usos e costumes.

Para que se efective a interacção social, seja a interacção do indivíduo no seio do grupo, seja a interacção dentro da própria sociedade, é necessário, em todas as circunstâncias, que o instrumento de relação social seja inteligível, ou que tenha um conteúdo que resulte comumente compreensível para os participantes (indivíduos ou instituições). Aí, a nosso ver, está implícito o papel decisivo da comunicação, que resulta da transmissão de significados entre as pessoas – no processo de inserção e integração do indivíduo na organização social. Se, nessa perspectiva, a comunicação funciona como um instrumento de relações sociais, desencadeando o fluxo interactivo, num outro prisma é preciso entendê-la como determinante da própria interacção, constituindo uma necessidade social básica nos dias de hoje. Esta necessidade social de comunicação é tanto mais imperiosa e envolve colectividades tão vastas, quanto mais a

¹⁹² É Edgar Shein que a define como: “*A pattern of shared basic assumptions that the group learned as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore to be taught to new as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems*” SHEIN, EDGAR – **Organizational culture and leadership**. 2nd ed. , San Francisco: Jossey-Bass, 1992, p. 12.

¹⁹³ FARIA BILHIM, João Abreu – **Teoria Organizacional...** , p. 172.

sociedade se complica e se sensibiliza. Quando a sorte do indivíduo depende mais da sociedade; quando a interdependência política económica e social se torna mais estreita; quando o nível educacional se eleva; quando a pressão nacional e internacional se tornam mais fortes e os vínculos primários se relaxam – o homem reconhece-se isolado no seio das colectividades abstractas que se diluem nas massas. A comunicação é o «soro» que dá a vida, veicula permanentemente o fluxo social e alimenta diariamente a cultura. É através das funções da comunicação que nos chega a cultura, pela informação, pela socialização, pela persuasão e até mesmo pelo factor lúdico. A comunicação não se confina a um horizonte mais vasto, que identifica a comunicação não apenas como veículo de aquisição de bagagem cultural por parte do indivíduo, mas também como instrumento formador de cultura e modelador do próprio ser humano.

Para Duarte Gomes, todo o fenómeno da cultura¹⁹⁴ “(...) remete para o processo comunicativo, através do qual a organização se constrói, para o «simbolismo organizacional» e a «gestão de sentido»¹⁹⁵”. Essa gestão passa por saber gerir as diferenças existentes entre as escolas que são notáveis, porque todas lidam com pessoas. E as pessoas são diferentes, o meio ambiente é diferente; por isso, cada escola terá uma cultura própria que lhe configura a identidade. Assim, a comunicação na escola desempenha um papel fundamental, sendo um factor determinante da eficiência e da eficácia da escola e devendo constituir, por isso, o centro de preocupações dos professores.

O importante para a metáfora cultural é a cultura organizacional, dado que esta metáfora se tornou célebre com o interesse despertado pelo fenómeno japonês. A opinião relativamente ao fenómeno japonês divide-se pela existência de várias tendências. Por um lado, situam-se ao nível de uma extrema admiração pelo sistema japonês, uma vez que o consideram como um modelo de desenvolvimento a seguir; por outro, também se verificam algumas tendências para o descrédito pela forma como esse desenvolvimento foi conseguido, fazendo-se-lhes várias acusações de exploração e manipulação social e cultural, que são acrescidas de uma falta de originalidade processual e tecnológica. Contudo, o seu desenvolvimento rumo ao sucesso deve-se,

¹⁹⁴ “A especificidade própria de cada escola constitui a sua própria cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias.” Cada escola é diferente de qualquer escola, porque as pessoas, ou seja, os recursos humanos, são todos diferentes. E é com base nessa diferença que se constrói a identidade da escola. COSTA, Jorge Adelino – **Imagens Org...**, p. 109.

¹⁹⁵ GOMES, Duarte A.– **Cultura Organizacional comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000, p.17.

em nosso entendimento, basicamente a uma questão cultural, que incorpora elementos basilares como a disciplina, a dedicação e o trabalho em equipa, essencialmente pautado por valores de solidariedade. Nesse sentido, torna-se, portanto, imperioso mencionar a teoria Z de William Ouchi, Japonês, que nos fala de “Clã Industrial”, a propósito da metáfora cultural. A imperatividade da menção desta teoria traduz-se no facto de que as empresas japonesas são empresas de sucesso, porque desenvolveram uma filosofia de valores que fornece aos trabalhadores uma base moral que legitima a autoridade da empresa (que reside no empresário ou no gestor) e que dá ao trabalhador uma base de respeito e aceitação da autoridade. A empresa e os empregados tornam-se parecidos com um Clã, a decisão é colectiva, os empregos são para toda a vida, o grau de absentismo é nulo e a produtividade e a organização são elevadas. As empresas japonesas são empresas de sucesso, porque possuem um indicador fundamental que é a cultura¹⁹⁶. São caracterizadas por possuírem uma cultura forte. Analogamente podemos concluir que nas escolas onde imperar uma cultura forte será mais facilmente atingido o sucesso educativo.

No entender de Deal and Kennedy,

“a prioridade atribuída à cultura surge, portanto, como a chave para o êxito empresarial naquelas organizações que prestam atenção a esse conjunto de elementos, de que se destaquem os valores, os heróis, os rituais e as cerimónias, mas de que fazem ainda parte uma rede de comunicações (histórias, mitos, anedotas, boatos) de comunicadores (contadores de histórias, boateiros, espiões, padres) que integram o tecido empresarial”¹⁹⁷.

A noção de cultura¹⁹⁸ é muito vasta e complexa. Assim: *“a cultura é un todo estructurado e pautado, no que se identifica un ‘ordenamento’ ecossistémico e integrado, e non só unha suma fortuita de trazos, costumes, instituciónes, valores ou*

¹⁹⁶ “Palavra-mito que pretende trazer consigo uma grande salvação: verdade, sabedoria, bem viver, liberdade, criatividade...” MORIN, Edgar – *Sociologia: A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário...*, p. 125

¹⁹⁷ COSTA, Jorge Adelino – *Imagens Organizacionais*. Porto: Edições Asa, 1996, p. 112. Apud DEAL, Terrence; KENNEDY, Allen. *Corporate cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. London: Penguin Books, 1988, p. 21.

¹⁹⁸ Segundo Edgar Morin, a palavra cultura tem vários sentidos: “*Há um sentido Antropológico em que a cultura engloba tudo o que não releva do comportamento inato;(…) ou ainda tudo o que é provido de sentido – a começar pela linguagem*”; “*há um sentido Etnográfico em que cultura engloba : crenças, ritos, normas, valores, modelos de comportamento*”; o sentido sociológico da palavra cultura “*envolve o domínio psico-afectivo, a personalidade, a sensibilidade e as suas aderências sociais*”. MORIN, Edgar – *Sociologia: A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário...*, p. 125.

*crenças*¹⁹⁹”. Mas também é verdade que a “*cultura é concebida como unha práctica social, construída no diálogo e na convivência social*²⁰⁰”. Ela é também o código em que é possível estabelecer a comunicação no grupo, na organização escolar e na sociedade.

Partindo do estudo de Handy²⁰¹ a propósito da cultura, podemos classificá-la, em relação à escola, do seguinte modo:

1. Cultura de clube – *Palavra-chave*: Liderança. Este tipo de escola é caracterizado por possuir uma liderança forte e activa à volta da qual se constrói o clube. É uma liderança pouco burocratizada, ou seja, clube de professores que lideram e comandam os destinos da escola.

2. Cultura de papel – *Palavra-chave*: Burocracia. Neste tipo de escola, impera o modelo burocrático e racional de Weber, onde se verifica o cumprimento excessivo dos formalismos inerentes à autoridade forte e à organização rígida.

3. Cultura de tarefa – *Palavra-chave*: Tarefa/realização. Esta escola assume um modelo de organização flexível e pronto a responder às necessidades da escola, dos professores e dos alunos. Baseia-se na realização de projectos com base em trabalhos de grupo e com autonomia para responder à incerteza e ao inesperado.

4. Cultura de pessoa – *Palavra-chave*: Pessoas. Aqui a importância fulcral vai para o indivíduo; tudo gira à sua volta e à volta do seu talento individual.

Para Bertalanffy²⁰², numa óptica cultural, uma organização é uma realidade de ordem simbólica rodeada por seres com capacidade de simbolização e de comunicação, em constante criação e recriação.

Duarte Gomes entende que “*É através da Comunicação que são criadas e recriadas as estruturas que possibilitam a manutenção da organização enquanto tal*²⁰³”. Por isso, para ele “*Estruturar, coordenar e gerir são actos comunicativos*”.

¹⁹⁹ CARIDE GÓMEZ, J.A. – Culturas, Animacion Sociocultural e Desenvolvimento Comunitário. En VIETTES, M.(Coord.): **Animación Teatral: Teorías, experiencias, materias**. Santiago de Compostela: Conselho de Cultura Galega, 2000, p. 19.

²⁰⁰ CARIDE GÓMEZ, J. A. – **Culturas Animacion ...**, p. 29.

²⁰¹ HANDY, Charles B. – **Understanding Organizations**. London: Penguin books, 1985, p.186-196.

²⁰² BERTALANFFY, Ludwig von – **General System Theory...**, p. 46-48.

²⁰³ GOMES, Duarte – Cultura: Uma Metáfora Paradigmática no Contexto Organizacional. **Psicologia**. Coimbra. IX, 3, (1994), p. 279-294.

*viabilizados pela existência de uma cultura comum*²⁰⁴”, cuja preservação é um dos objectivos da acção organizada.

Não podemos imaginar uma organização desprovida de simbolismos ou sem cultura, pois o mesmo seria aceitarmos a inexistência de mitos, crenças, histórias, valores (entre outros elementos e factores) e admitirmos uma organização sem humanismo e sem vida.

Para Gomes,

*“a cultura é algo de simbólico que identifica a organização e não algo de concreto que ela possui. É através da interacção social e, portanto, da comunicação, que ela se forma. Enquanto processo comunicativo que é interactivamente mantido, a organização pressupõe uma constante actividade interpretativa*²⁰⁵”.

Cultura e comunicação são, pois, dois conceitos que no entender de Duarte Gomes²⁰⁶, descrevem modalidades, pelas quais os seres humanos compreendem o que se passa na sociedade e conseqüentemente lhe atribuem um significado. *“Quer a comunicação, quer a cultura, são conceitos que nos remetem para o domínio da intersubjectividade*²⁰⁷”.

Ainda, para Gomes, *“no seu sentido activo e construtivo, a organização é um processo comunicativo, organizar é comunicar.*²⁰⁸” Deste ponto de vista, a comunicação deixa de ser mais uma actividade da organização, para passar a ser uma acção de organizar. É pela comunicação que a organização consegue sobreviver e manter-se ao longo dos tempos ou seja, perpetuar-se.

Porém, para Bavelas, a comunicação deve ser lógica, directa, sem ruídos e sem ambigüidades, existindo nela uma transparência total. Neste sentido, afirma: *“There is a tendency in most disciplines dealing with human communication to focus on communication as it ‘Should’ be – to gloss it as straight-forward and logical, implying that anything else is error or deviance*²⁰⁹”.

²⁰⁴ GOMES, Duarte – **Cultura Organizacional ...**, p. 143.

²⁰⁵ GOMES, Duarte – **Cultura Organizacional ...**, p. 148.

²⁰⁶ GOMES, Duarte – **Cultura Organizacional...**, p. 153.

²⁰⁷ GOMES, Duarte – **Cultura: Uma Metáfora Paradigmática no Contexto Organizacional. Psicologia**. Coimbra. IX, 3, (1994), p. 279-294.

²⁰⁸ GOMES, Duarte – **Cultura Organizacional...**, p. 242.

²⁰⁹ GOMES, Duarte – **Cultura Organizacional: comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000, p. 176. Apud BAVELAS, J.B. – **A Situational Theory of Disqualification: Using Language to “Leave the Field”**. Forgas, J.P. ed., **Language and Social Situations**. New York: Springer – Verlag, 1985, p. 190.

Segundo Lyman Porter, *“Thus communication extends beyond the meaning of cultural symbols into the way interaction patterns create and recreate the culture²¹⁰”*.

A importância da cultura nas organizações é inquestionável, por isso, segundo Linda Smirch, *“Culture no longer a characteristic that an organization has; rather, it represents what an organization is²¹¹”*.

²¹⁰ PORTER, Lyman W. [et al], eds.- Context internal and external environments. In **Handbook of Organizational Communication, An Interdisciplinary Perspective**. London: Sage Publications, 1987, p.128.

²¹¹ SMIRCH, Linda ; CALAS, Marta B. - Organizational Culture. In PORTER, Lyman W [et al.],eds. **Handbook of Organizational Communication, An Interdisciplinary Perspective**. London: Sage Publications, 1987, p.233.

7. Conceito Psicossociológico/Metáfora Narrativa

Palavra-chave: O Homem Narrativo

“A significação da vida resulta de um processo de coerência entre as diferentes narrativas da vida²¹²”

Óscar Gonçalves

O mais difícil será atribuímos essa significação às nossas narrativas de vida. Para isso, na óptica de Óscar Gonçalves²¹³ é preciso que sejamos autores, que se passe de uma narrativa experiencial (sem deixar de a viver), de recepção e fruição, para uma narrativa de autoria, emissão e produtividade. Esta condição de autoria é muito mais do que o relato da simples experiência, é um passar para a capacidade de nós próprios conseguirmos narrar os acontecimentos e todas as nossas experiências, mesmo aquelas que, à partida, nos possam parecer insignificantes. O narrador faz uma descrição da sua vida, não com o intuito de *fazer por fazer*, como se de uma reportagem se tratasse, mas no sentido de lhe atribuir uma realização pessoal e uma significação cultural. O sujeito transforma, ele próprio, a realidade, uma vez que lhe atribui múltiplas significações. Como nos diz Óscar Gonçalves, “*as narrativas não relatam realidades, mas são as próprias narrativas que as criam*²¹⁴.” Por isso, é importante o modo como a linguagem se organiza; é através da linguagem que nós construímos as nossas experiências e lhes atribuímos significado; e é devido às nossas funções, comandadas pelo cérebro, que somos seres capazes de organizar e transpor as nossas experiências para a linguagem. É ela que nos dá a significação das coisas e o correcto manuseamento da própria linguagem, através da socialização, transformando o indivíduo num ser eminentemente social e cultural. A linguagem vai funcionar como um espaço próximo entre a experiência, que o indivíduo obtém ao nível corporal, e a nossa reflexão diária acerca dessa experiência, como que a um nível espiritual ou interior, que é como se se pretendesse fazer a junção entre a vivência do corpo e a da mente, utilizando para tal a linguagem, como forma de a tornar, a um tempo, operacional e operacionalizável.

²¹² GONÇALVES, Óscar F. – **Viver Narrativamente: A Psicoterapia como Adjectivação da Experiência**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000, p.76.

²¹³ GONÇALVES, Óscar F. – **Viver Narrativamente...**, p. 19-34.

²¹⁴ GONÇALVES, Óscar F. – **Viver Narrativamente...**, p. 37.

Aqui, a linguagem servirá como um elo de ligação entre aquilo que é a experiência intrapessoal do indivíduo e a interpessoal, o que lhe irá permitir e ocasionar a construção partilhada de significações. Assim, a narrativa não pode ser vista apenas como uma construção mental, encarada de forma isolada e individual, mas, sim, como a produção típica do discurso experiencial ao nível interpessoal. Esse discurso só terá existência, se consideramos o indivíduo na sua dimensão interpessoal e cultural. Contudo, é de salientar que, neste discurso, é mais importante aquilo que as pessoas dizem ter feito do que aquilo que realmente fizeram ao longo da vida – o que exige a compreensão do passado, no sentido de uma construção da linguagem de forma flexível, levando o indivíduo à produção de actos criativos. Desta sorte, torna-se o indivíduo um ser aberto e criador da sua própria experiência, de forma a poder atribuir-lhe uma significação múltipla. É através da linguagem que nós nos libertamos para construirmos múltiplas realidades e, por consequência, múltiplas racionalidades. Assim, a linguagem nasce para possibilitar uma múltipla imagem da realidade. Simbolizar uma experiência é, por si só, criar uma experiência. A experiência é baseada num mundo complexo e caótico. Por isso, é necessário construir uma narrativa coerente, é preciso que as experiências e a linguagem se organizem de forma narrativa. A organização não é um dado adquirido, é uma construção. E, nessa construção, a acção comunicativa desempenha um papel fundamental. E é na e pela narrativa que a comunicação se estabelece. “*A acção de organizar torna-se, assim, num processo de comunicar, ou seja, organizar é comunicar*²¹⁵”.

Partindo da conceptualização de Óscar Gonçalves²¹⁶, podemos dizer que existem vários elementos ou factores que definem a «narrativa»:

1. A narrativa é analógica

É preciso impor significação às nossas experiências diárias, a partir da procura de um sentido para a experiência, em confronto com outras experiências próprias ou alheias. Pretende-se que o indivíduo dê um sentido às suas experiências, que ele se encontre, encontrando não só a sua realidade, mas inventando um complexo de contextos que a crie e recrie, que a elabore mentalmente a qualquer momento. Se o fizer, está a contribuir para uma natureza activa e dinâmica da sua pessoa, na dimensão humana, e a evitar uma natureza passiva.

2. A narrativa é temporal

²¹⁵ GOMES, Duarte – **Cultura Organizacional...**, p. 242.

²¹⁶ GONÇALVES, Óscar F. – **Viver Narrativamente...**, p. 45-61.

A narrativa acontece num tempo; integra, portanto, uma categoria temporal, respeita um tempo próprio e uma causalidade que lhe está subjacente. Esta temporalidade da narrativa acaba por ser um elemento sequenciador e, ao mesmo tempo, organizador da narrativa. As narrativas acontecem; são, portanto, como o próprio homem, têm uma existência, com um início, um meio e um fim; e sucedem-se ao longo da nossa vida como se de ciclos se tratasse. Esses ciclos são contínuos e apresentam diferentes ritmos narrativos que, de certa forma, nos ajudam a sequenciar e a organizar as nossas experiências de vida.

3. A narrativa é contextual

Essa organização da experiência pelas narrativas faz-se através da sua localização num dado contexto. Toda a experiência é localizada de forma contextual e cultural. A experiência da narrativa não é uma experiência universal, mas particular, que tem que ser analisada e compreendida à luz de um determinado contexto. Essa contextualização é necessária, porque nos revela o contexto e a ambiência em que necessariamente a experiência ocorreu e nos situa neles.

4. A narrativa é gestáltica

A narrativa tem uma natureza pautada pela psicologia da forma (*gestaltismo*), ou seja, pela relação entre os estímulos e as respostas, na medida em que estabelece e impõe um processo de coerência nessa relação, mas tendo sempre em conta a sua diversidade de experiências. Aqui a narrativa consegue conjugar a experiência individual com a social. As experiências são vividas na sociedade, mas realizam-se e localizam-se ao nível da sua dimensão pessoal. Como dizem George Lakoff e Mark Johnson “*structuring our experience in terms of such multidimensional **gestalts** is what makes our **experience coherent**²¹⁷”*. Em suma, compreender a multidimensionalidade gestáltica e a correlação entre os vários elementos que a compõem, constitui a chave para compreendermos a coerência da nossa experiência.

5. A narrativa é significadora

A nossa experiência é múltipla, possibilitando também múltiplas narrativas. A narrativa é a forma de encontrar múltiplas significações e de conseguir impor, perante essa diversidade de significações, um significado à sua experiência. Essas significações não surgem por acaso; são impostas por uma linguagem social, porque o indivíduo,

²¹⁷ LAKOFF, George ; JOHNSON, Mark – **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980, p. 81.

apesar das múltiplas significações que possa atribuir às experiências, tem que ter em conta que essas experiências devem necessariamente ser compartilhadas socialmente.

6. A narrativa é cultural

A narrativa tem que se localizar culturalmente, porque o indivíduo é socializável numa imensidão de culturas; e é com base nessa diferenciação cultural que o indivíduo vai construir a sua identidade, através da distanciação e diferenciação, ao nível individual. Esta narrativa faz com o que o indivíduo se adapte aos vários contextos culturais da sociedade; é essa adaptação que lhe vai permitir evoluir enquanto ser humano, na medida em que compartilha experiências, ao nível social, que lhe vão permitir o enriquecimento pessoal.

7. A narrativa é criativa

A narrativa é, por si só, criadora de múltiplas significações e adjectivações, que resultam na experiência; logo, esta narrativa não é objectiva. Ela insere-se numa tentativa de libertação do indivíduo, porque, ao construir a experiência, está inerentemente a criar, não se cingindo à objectividade das coisas, ao determinismo.

Ainda segundo o entendimento de Óscar Gonçalves²¹⁸, para os psicoterapeutas construtivistas, o homem narrativo representa a metáfora da criação, e não a da resolução. Aqui, revela-se mais importante o indivíduo como criador e gerador de situações experienciais, a pessoa como narrador. Impera a *narrativa multivocal* porque as experiências adquirem voz, o que se manifesta de forma múltipla, através dos processos narrativos, ou seja, o indivíduo é o autor da sua existência na sociedade. Essa multivocalidade não invoca apenas o passado, mas uma vivência de todas as narrativas, que vão desde um passado longínquo a um futuro próximo, atravessando o presente. “A *multivocalidade narrativa é simultaneamente um meio e um fim da psicoterapia*²¹⁹”.

Para Zamith-Cruz:

*“O modo como vivemos a experiência imediata (o que nos ocorre) vivendo quotidianamente sem esforço, terá como referencial uma linguagem narrativa (como um Conto, ou argumento), cujas temáticas emocionais se engrenam em esquemas geradores de figuras abstractas e inconscientes, recorrentes na experiência*²²⁰”.

²¹⁸ GONÇALVES, Óscar F. – **Viver Narrativamente...**, p.107

²¹⁹ GONÇALVES, Óscar F. – **Viver Narrativamente ...**, p.111.

²²⁰ ZAMITH-CRUZ, Judite Maria – *Psicologia Narrativa: Diálogos para uma dança do pensamento. Psychologica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, n° 30, (2002), p. 469-482.

De acordo com Rosenberg, o Eu goza de um espaço na memória, neste sentido propõe-nos uma distinção entre o «I» e o «ME», sendo que o I- pode mover-se na sua imaginação e fazer coisas que nós normalmente não fazemos enquanto que o Me se refere às pessoas observadas no tempo e no espaço. Por isso, nos diz, “*In consciousness the I is always seeing the Me as the main figure in the story of one’s life. Narration is the main characteristic of all human activities*”²²¹. Nesta sequência é Bruner que argumenta que existem dois modos de pensamento que dão pelos seguintes nomes : “*storytelling (narrative thinking) and argumentation (propositional thinking). Each provides a distinct means for ordering experience and construing reality*”²²².

Na óptica de *Hermans*, a metáfora é vista como uma novela polifónica, em que “*The metaphor of polyphonic novel expands on the narrative conception of the I as an author and Me as an observed actor*”²²³.

Também *Sarbin’s*²²⁴, partilha desta visão, porque entende que a narrativa própria do autor é assumida para narrar a história de si próprio, na qualidade de actor. Emerge uma concepção do indivíduo como autor de uma novela repleta de melodias, mas que carecem de uma combinação ou ordenação, porque se apresentam através de diferentes caracteres ou letras, representando vários fonemas. Cabe ao indivíduo a tarefa de os organizar, atribuindo-lhes uma coerência lógica e sequencial. Essa organização reserva-lhe uma multiplicidade de mundos, onde o indivíduo terá que encontrar o seu. Aquele em que é autor/narrador da sua própria história de vida.

²²¹ HERMANS, HUBERT J.M.- The Dialogical Self Beyond Individualism and Rationalism. **American Psychologist**. Nº 1, vol. 47(1992), p. 26. Apud ROSENBERG, M. – *Conceiving the self*. New York: Basic Books, 1979.

²²² HERMANS, Hubert J. M. [et al.] - The Dialogical Self Beyond Individualism and Rationalism. **American Psychologist**. Nº 1, vol. 47(1992), p. 31. Apud BRUNER, J.S. – *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1990.

²²³ HERMANS, Hubert J. M. [et al.] - The Dialogical Self Beyond Individualism and Rationalism. **American Psychologist**. Nº 1, vol. 47(1992), p. 28.

²²⁴ SARBIN’S, T.R. - The narrative as a root metaphor for psychology. **Narrative psychology: e storied nature of human conduct**. (1986), p. 3-21.

Parte 2

Estudo empírico

Objectivos do estudo empírico e metodologia geral

Ao longo da primeira parte desta dissertação procurámos explicitar as várias metáforas comunicacionais partindo da análise efectuada por alguns autores pertencentes a diversas áreas de investigação nos seguintes domínios, a saber: Etimologia, Biologia, Política, Sociologia, Cibernética, Psicologia e Psicossociologia.

No presente capítulo pretendemos dar a conhecer os objectivos que estiveram no cerne da investigação desenvolvida no âmbito desta dissertação, bem como a metodologia nela adoptada. Nesse sentido, formulamos o problema a investigar, identificamos a população alvo, caracterizamos as organizações que integram a amostra, bem como os sujeitos que nelas inquirimos. Prestamos, ainda, informações detalhadas sobre as diligências efectuadas junto das organizações referidas e sobre o procedimento adoptado na administração dos questionários.

1. Objectivos do estudo empírico

A ideia de estudar as metáforas comunicacionais derivou da leitura do livro de Gareth Morgan, intitulado “*Images of Organization*”, bem como de outros trabalhos mesmo autor centrados nas organizações, no âmbito dos quais esta temática é uma temática recorrente. Assim sendo, Gareth Morgan constituiu-se neste domínio, como referência obrigatória.

Na obra acima referida, Morgan faz referência às metáforas, como formas de pensar e ver a organização. O autor apresenta-nos uma série de metáforas como forma de interpretar as organizações, compara-as a imagens, que vão permitir vê-las enquanto máquinas, organismos vivos, sistemas políticos, cérebros, culturas, prisões psíquicas, fluxos de transformação²²⁵ e instrumentos de dominação²²⁶. As oito metáforas consideradas por Morgan perspectivam diferentes formas de entender o carácter

²²⁵ Esta metáfora não foi alvo de abordagem da nossa parte. Contudo, caso se pretenda poderá consultar-se a obra de Gareth Morgan já referida.

²²⁶ Esta metáfora também não foi sujeita a qualquer tipo de abordagem da nossa parte.

complexo e paradoxal da vida das organizações, sendo que algumas são formas de ver a organização já habituais, outras desenvolvem descobertas e perspectivas bastante diferentes.

Servindo-nos de algumas das metáforas que este autor considerou, fizemos a sua transposição para o nível da comunicação e criámos a nossa própria metáfora, a metáfora narrativa. A ideia da Metáfora Narrativa emerge da revisão da literatura por nós efectuada, designadamente dos trabalhos de Óscar Gonçalves, autor que tem atribuído uma importância significativa às experiências de vida, à história pessoal e que atribui múltiplas significações às nossas narrativas de vida.

As metáforas constituem hoje uma área de manifesto interesse tanto no domínio literário, filosófico, e académico, a avaliar pela quantidade de publicações que são produzidas nos mais variados ramos científicos, onde a metáfora ocupa lugar de destaque. No entanto, é um tema de tratamento complexo, pela variedade conceptual que tal terminologia acarreta. Nesse sentido, tornou-se para nós difícil a sua definição e operacionalização no contexto dos processos comunicacionais. Trata-se, efectivamente, de uma temática abordada por diversos autores, quer nos tempos mais remotos, quer na actualidade, perdurando, assim, no tempo esta «grelha de leitura» que, frequentemente, nos possibilita exprimir o inexprimível, assumindo diferentes contornos à medida que é utilizada pelos diversos ramos da ciência.

Tal como anteriormente explicitámos na introdução do presente trabalho, a questão central do nosso estudo passa por estudar os processos comunicacionais em contexto de sala de aula, tendo um conjunto de metáforas como «grelha de leitura».

Da referida questão central decorreram outras, mais específicas, que uma vez mais explicitamos:

- Operacionalizar o conceito de metáforas comunicacionais, de forma a podermos construir e validar um instrumento de recolha de dados;

- Estudar a influência de um conjunto de variáveis, nomeadamente geográficas, sócio-demográficas e organizacionais, na percepção dos docentes inquiridos quanto à influência das metáforas nos processos comunicacionais por si utilizados na interacção com os alunos em contexto de sala de aula.

- Estudar o grau de identificação de um conjunto de metáforas, delimitadas na parte conceptual do presente trabalho, como influentes na percepção dos participantes acerca dos processos comunicacionais que põem em prática no contexto de sala de aula.

2. Delimitação da população-alvo e caracterização da amostra

Este questionário foi aplicado no contexto de três organizações educativas, uma do meio rural e duas do meio citadino, na medida em que era nosso objectivo realizar e efectuar uma análise comparativa dos processos comunicacionais empreendidos pelos docentes nestes dois tipos de organizações escolares. Optámos por inquirir a totalidade de docentes que leccionam na escola de meio rural e recolher uma amostra em duas escolas de meio citadino, devido à inexistência de uma escola no meio urbano que reunisse os três níveis de ensino que caracterizam a escola do meio rural que estudámos

Para que a fase de recolha de dados fosse viável, tornou-se necessário realizar uma série de tarefas prévias que passamos a explicitar. Contactámos os Conselhos Executivos das organizações educativas dos dois meios (rural e citadino), informámos-os do estudo que pretendíamos levar a cabo, do seu objectivo e da necessidade de procedermos à distribuição dos questionários, com vista a obtermos dados que possibilitassem a realização do nosso estudo empírico. Após a análise do questionário, foi-nos dada autorização para procedermos à distribuição dos mesmos pelos docentes das escolas em questão, uma vez que os Conselhos Executivos não encontraram qualquer elemento que pudesse comprometer a organização educativa, ou que pudesse identificar a organização em causa ou os professores inquiridos.

Mediante essa concordância dos órgãos de gestão da escola em colaborar no estudo, procedemos então à distribuição dos questionários pessoalmente aos sujeitos de cada organização educativa, acompanhados das devidas instruções verbais (objectivos, natureza do estudo, reforço da confidencialidade e do anonimato). Os questionários nem sempre foram de imediato respondidos, por questões inerentes ao exercício de funções dos sujeitos. Nestes casos, que foram quase nulos, era solicitado o preenchimento do questionário até ao fim do dia, de forma a evitar situações que pudessem contribuir para o enviesamento das respostas (como por exemplo levar o questionário para casa), e menos positivas para o estudo (esquecerem-se ou adiarem sistematicamente o seu

preenchimento). Na generalidade esta solicitação foi aceite e cumprida, verificando-se uma receptividade muito elevada no preenchimento dos questionários.

A Recolha de dados foi feita durante a primeira quinzena do mês de Junho de 2004, mediante a disponibilidade dos docentes.

Em termos de balanço, consideramos que se verificou uma levada colaboração quer das organizações escolares quer dos sujeitos, sendo que no meio rural foram distribuídos 100 questionários e devolvidos 100; no meio urbano, foram distribuídos 110 questionários e devolvidos 100. Assim sendo, apenas 10 sujeitos não procederam ao preenchimento do questionário. A taxa de recusas registada foi de 5% sendo, portanto, pouco significativa, uma vez que se situa a um nível muito inferior quando comparados com os valores apontados por Ghiglione e Matalon que consideram uma percentagem de recusas razoáveis aquela que se situa entre 15 a 20%. O carácter positivo deste balanço é acentuado pelo facto de não se ter verificado a necessidade de eliminarmos nenhum questionário pelo seu incorrecto preenchimento.

Assim sendo, a nossa amostra é constituída por 200 participantes, docentes que leccionam nos 2º, 3º ciclos e ensino secundário dos Distritos de Vila Real e Viseu. O recrutamento dos participantes foi feito junto das escolas onde leccionam, nos intervalos das aulas ou durante os períodos para almoço²²⁷. Inquirimos 100 docentes do meio rural e 100 que leccionam em escolas pertencentes ao meio urbano.

Integram a nossa amostra 63 participantes do sexo masculino e 137 do sexo feminino, sendo as proporções de, respectivamente, 31.5% e 68.5%. A amostra é maioritariamente constituída por participantes do sexo feminino – o teste de Qui Quadrado (χ^2) aponta para diferenças estatisticamente significativas entre as frequências absolutas esperadas e as observadas para os dois sexos [$\chi^2 (1) = 24.02, p < .001$]. A distribuição da amostra segundo a localização da escola e o sexo dos docentes inquiridos consta do *Quadro 4.1*.

²²⁷ Agradecemos aos docentes que participaram na presente investigação a disponibilidade mostrada bem como aos Presidentes dos Conselhos Executivos pela sua receptividade e colaboração.

Quadro 4.1
Distribuição da amostra segundo a localização da escola e o sexo

<i>Sexo</i>	Localização da escola					
	Meio citadino		Meio rural		<i>Total</i>	
	N	%	N	%	n	%
Masculino	37	18.5	26	13.0	63	31.5
Feminino	63	31.5	74	37.0	137	68.5
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>50.0</i>	<i>100</i>	<i>50.0</i>	<i>200</i>	<i>100.0</i>

A idade dos participantes situa-se entre os 22 e os 51 ou mais anos, distribuindo-se pelas classes etárias de 22 a 25, 26 a 30, 31 a 35, 36 a 40, 41 a 50 e 51 ou mais anos. A classe com mais efectivos, em ambos os sexos, respeita a idades compreendidas entre os 31 e 35 anos inclusive (57 participantes correspondentes a 28.5% dos casos), seguindo-se as idades situadas nas classes dos 41 aos 50 anos, inclusive, e 36 aos 40 anos inclusive (respectivamente, 45 e 40 participantes correspondentes a 22.5 e a 20.0% de casos válidos). A classe dos 26 aos 30 anos, inclusive, compreende 36 inquiridos (correspondentes a 18.0% dos casos) e a que abrange os docentes com 51 ou mais anos 15 participantes (correspondentes a 7.5% dos casos). Por último, constatamos que apenas 7 participantes (correspondentes a 3.5% dos casos) possuem idades compreendidas entre os 22 e os 25 anos. No *Quadro 4.2*, indica-se a distribuição da amostra segundo o sexo e a classe etária.

Quadro 4.2
Distribuição da amostra segundo o sexo e a classe etária

<i>Sexo</i>	<i>Classe etária (anos)</i>													
	22-25		26-30		31-35		36-40		41-50		> 51		<i>Total</i>	
	N	%	n	%	n	%	N	%	N	%	n	%	n	%
Masculino	2	1.0	9	4.5	17	8.5	12	6.0	16	8.0	7	3.5	63	31.5
Feminino	5	2.5	27	13.5	40	20.0	28	14.0	29	14.5	8	4.0	137	68.5
<i>Total</i>	<i>7</i>	<i>3.5</i>	<i>36</i>	<i>18.0</i>	<i>57</i>	<i>28.5</i>	<i>40</i>	<i>20.0</i>	<i>45</i>	<i>22.5</i>	<i>15</i>	<i>7.5</i>	<i>200</i>	<i>100.0</i>

Relativamente ao estado civil, delimitámos 5 categorias: docentes solteiros, casados, divorciados, viúvos e outro estado civil (v.g., união de facto, etc). Constatamos

que dos 200 inquiridos, 133 (66.5%) são casados, 59 (29.5%) são solteiros e 8 (4.0%) encontram-se divorciados. Nenhum dos participantes indicou encontrar-se viúvo ou outro estado civil. A distribuição da amostra segundo o estado civil em função do sexo dos participantes consta do *Quadro 4.3*. Verificamos que em ambos os sexos os efectivos são superiores para o estado civil casado, seguindo-se o solteiro e, por último, o divorciado.

Quadro 4.3
Distribuição da amostra segundo o estado civil e o sexo

		<i>Estado civil</i>											
		Solteiro		Casado		Divorciado		Viúvo		Outro		<i>Total</i>	
<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
Masculino	19	9.5	42	21.0	2	1.0	0	0.0	0	0.0	63	31.5	
Feminino	40	20.0	91	45.5	6	3.0	0	0.0	0	0.0	137	68.5	
<i>Total</i>	59	29.5	133	66.5	8	4.0	0	0.0	0	0.0	200	100.0	

Consideremos, agora, as habilitações académicas, variável constituída por 5 níveis: Doutoramento, Mestrado, Licenciatura, Bacharelato e Outra. Constatamos que nenhum dos docentes (0.0%) possui como habilitação o doutoramento e apenas 12 (4 homens e 8 mulheres, correspondentes a 2.0% e a 4.0% da totalidade da amostra inquirida) possuem o Mestrado. A grande maioria dos docentes é licenciada (180 docentes correspondentes a 90.0% da amostra inquirida) e apenas 6 são bacharéis (1 homem e 5 mulheres, correspondentes a 0.5% e a 2.5% da amostra). Dois docentes do sexo masculino (1.0%) indicaram possuir outras habilitações literárias: um referiu possuir o curso de Formação de Formadores e outro não indicou as habilitações; relativamente a este último, dado possuir mais de 60 anos, consideramos que deverá possuir habilitações inferiores à licenciatura²²⁸. O *Quadro 4.4* ilustra a distribuição da amostra tomando como variáveis o sexo e as habilitações académicas dos participantes.

²²⁸ Em análises posteriores decidimos incluir estes dois docentes nos participantes com Bacharelato, dado ser esta a categoria de habilitações mais baixa.

Quadro 4.4
Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas e o sexo

		<i>Habilitações académicas</i>											
		Doutoramento		Mestrado		Licenciatura		Bacharelato		Outro		<i>Total</i>	
<i>Sexo</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
Masculino	0	0.0	4	2.0	56	28.0	1	0.5	2	1.0	63	31.5	
Feminino	0	0.0	8	4.0	124	62.0	5	2.5	0	0.0	137	68.5	
<i>Total</i>	0	0.0	12	6.0	180	90.0	6	3.0	2	1.0	200	100.0	

Quanto ao nível de ensino, constatamos que 109 dos participantes (54.5%) leccionam exclusivamente no Ensino Secundário, 49 (24.5%) no Terceiro Ciclo e 42 (21.0%) no Segundo Ciclo. O *Quadro 4.4* indica a distribuição dos inquiridos por nível de ensino em função da localização da escola (meio citadino vs meio rural). Em ambos os meios, o nível de ensino leccionado por um maior número de docentes corresponde ao Secundário [para o meio citadino obtemos um $\chi^2 (2) = 37.94, p < .001$; para o meio rural o valor de qui-quadrado é de $\chi^2 (2) = 8.42, p < .02$]. Para o meio citadino, embora constatemos uma superioridade de efectivos de docentes que leccionam no Terceiro Ciclo comparativamente ao Segundo, as diferenças não são significativas [$\chi^2 (1) = 1.68, p = .19$]. Para o meio rural obtemos um número equivalente de docentes que leccionam nos Segundo e Terceiro ciclos [$\chi^2 (1) = 0.02, p = .89$]. A distribuição da amostra em termos do nível de ensino leccionado e da localização geográfica da escola pode consultar-se no *Quadro 4.5*.

Quadro 4.5
Distribuição da amostra segundo o nível de ensino e a localização da escola

		<i>Nível de ensino</i>							
		Segundo Ciclo		Terceiro Ciclo		Secundário		<i>Total</i>	
<i>Localização da escola</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
Meio citadino	15	7.5	23	11.5	62	31.0	100	50.0	
Meio rural	27	13.5	26	13.0	47	23.5	100	50.0	
<i>Total</i>	42	21.0	49	24.5	109	54.5	200	100.0	

O tempo de serviço dos inquiridos no ensino agrupa-se em 5 classes: 1 a 3 anos, 4 a 6, 7 a 12, 13 a 20 e mais de vinte anos de serviço docente. No *Quadro 4.6*

indicamos a distribuição da amostra em função do sexo dos inquiridos e do tempo de serviço, agrupado nas 5 classes referidas. Para ambos os sexos, constatamos que a classe que agrupa um maior número de efectivos corresponde a 7 a 12 anos de serviço, inclusive.

Considerando apenas o sexo masculino, a classe seguinte com maior número de efectivos respeita a mais de 20 anos de serviço docente (agrupando 7.0% da amostra masculina), seguindo-se a de 1 a 3 anos (4.5% da amostra masculina), 13 a 20 anos (4.0% da amostra masculina) e, por último, 4 a 6 anos de serviço docente (correspondente a apenas 2.5% da amostra masculina). No que respeita ao sexo feminino, para além da classe dos 7 aos 12 anos de serviço docente, a que agrupa mais efectivos respeita à de 13 a 20 anos (15.0% da amostra feminina), seguindo-se a de mais de 20 anos (10.0% da amostra feminina), a de 4 a 6 anos (8.5% da amostra feminina) e, por fim, a que abrange apenas 1 a 3 anos de serviço docente (agrupando apenas 6.5% da amostra feminina).

Quadro 4.6
Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço e o sexo

		<i>Tempo de serviço (anos)</i>											
		1-3		4-6		7-12		13-20		Mais de 20		<i>Total</i>	
<i>Sexo</i>		n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Masculino		9	4.5	5	2.5	27	13.5	8	4.0	14	7.0	63	31.5
Feminino		13	6.5	17	8.5	57	28.5	30	15.0	20	10.0	137	68.5
<i>Total</i>		22	11.0	22	11.0	84	42.0	38	19.0	34	17.0	200	100.0

Consideremos agora a situação profissional dos docentes que integram a presente amostra. Refira-se que a referida situação é válida até Agosto de 2004. Constatamos que a maioria (91, correspondentes a 45.5% da amostra inquirida) integra-se nos docentes de quadro de Nomeação Definitiva, designadamente de Quadro de Escola, ao passo que 55 (correspondentes a 27.5% da amostra inquirida) pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica. 46 (correspondentes a 23.0%) são docentes contratados Sem Profissionalização, ao passo que 8 (correspondentes a 4.0%) não possuem Profissionalização. Destes últimos, 6 (correspondentes a 3.0%) possuem habilitação própria e 2 (correspondentes a 1.0%) apenas habilitação suficiente.

Considerando exclusivamente o sexo masculino, verificamos que 30 docentes (47.6%) pertencem ao Quadro de Escola, ao passo que 16 (25.4%) são professores do quadro de Zona Pedagógica, 13 (20.6%) são professores contratados com Profissionalização, e 2 (3.2%) são docentes contratados sem profissionalização mas com habilitação própria. Para o sexo feminino, pela mesma ordem, as frequências absolutas prendem-se com 61, 39, 33 e 4, ao passo que as relativas com 44.5%, 28.5%, 24.1% e 2.9%. A distribuição da amostra em termos de situação profissional em função do sexo dos participantes e do tempo de serviço pode consultar-se no *Quadro 4.7*.

Constata-se que, para ambos os sexos, os docentes pertencentes ao quadro de zona pedagógica possuem um tempo de serviço docente cujo limite máximo corresponde a 20 anos. Para o sexo masculino, os docentes contratados sem Profissionalização possuem como tempo máximo de serviço 12 anos com habilitação própria e 3 anos se possuem apenas habilitação suficiente. Quanto ao sexo feminino, não encontramos nenhum docente Contratado sem Profissionalização mas com habilitação suficiente, sendo a maioria docentes de Quadro de Zona Pedagógica integrados na classe dos 7 a 12 anos de serviço docente.

Quadro 4.7
Distribuição da amostra segundo a situação profissional e o tempo de
serviço para ambos os sexos

<i>Situação profissional</i>	<i>Tempo de serviço (classes de 5 anos)</i>											
	1-3		4-6		7-12		13-20		Mais de 20		<i>Total</i>	
<i>Sexo Masculino</i>	n	%	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%
Professor do quadro de Nomeação Definitiva:												
- Quadro de escola	1	1.6	0	0.0	10	15.9	6	9.5	13	20.6	30	47.6
- Quadro de Zona Pedagógica	0	0.0	2	3.2	13	20.6	1	1.6	0	0.0	16	25.4
Professor Contratado com Profissionalização	5	7.9	3	4.8	3	4.8	1	1.6	1	1.6	13	20.6
Professor Contratado sem Profissionalização												
- com habilitação própria	1	1.6	0	0.0	1	1.6	0	0.0	0	0.0	2	3.2
- com habilitação suficiente	2	3.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<i>Total Sexo Masculino</i>	9	14.3	5	7.9	27	42.9	14	22.2	14	22.2	63	100.0
<i>Sexo Feminino</i>												
Professor do quadro de Nomeação Definitiva:												
- Quadro de escola	1	0.7	0	0.0	17	12.4	23	16.8	20	14.6	61	44.5
- Quadro de Zona Pedagógica	0	0.0	8	5.8	27	19.7	4	2.9	0	0.0	39	28.5
Professor Contratado com Profissionalização	10	7.3	8	5.8	12	8.8	3	2.2	0	0.0	33	24.1
Professor Contratado sem Profissionalização												
- com habilitação própria	12	1.5	1	0.7	1	0.7	0	0.0	0	0.0	4	2.9
- com habilitação suficiente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<i>Total Sexo Feminino</i>	13	9.5	17	12.4	57	41.6	30	21.9	20	14.6	137	100.0
<i>Total Global</i>	22	11.0	22	11.0	84	42.0	38	19.0	34	17.0	200	100.0

A análise relativa à questão colocada aos inquiridos – qual o cargo ou função que desempenha na escola onde lecciona – permite-nos constatar que todos os docentes indicam desempenhar algum cargo para além das referidas actividades. Dos 200 que indicaram o desempenho de cargos, 106 (23.0%) referiram desempenhar cargos adicionais aos referidos no questionário. No *Quadro 4.8* pode consultar-se a distribuição de frequências por cargo desempenhado em função da situação profissional dos docentes que integram a presente amostra. Constatamos que o cargo desempenhado por um maior número de docentes respeita à Direcção de turma (50 docentes, correspondentes a 25% da amostra inquirida), seguindo-se outros cargos não especificados (106 docentes, correspondentes a 23%), a coordenação de Departamento Curricular (10 docentes correspondentes a 5%), os cargos de membro da Assembleia de Escola e Delegado de Grupo/Disciplina (ambos indicados por 7 docentes, correspondentes a 3.5%), membro do Conselho Executivo (5 docentes correspondentes a 2.5%), coordenações dos Directores de Turma e do Ensino Recorrente Nocturno (ambos indicados por 4 docentes, correspondentes a 2.0%). O cargo de Coordenador de Projecto é indicado por 2 docentes (correspondentes a 1.0% da amostra inquirida) e o de Coordenadores de Curso apenas por um docente (0.5%). Refira-se, por último, que nenhum dos docentes inquiridos indicou desempenhar o cargo de Representante dos Coordenadores de Projecto. Dos cargos desempenhados, constatamos, conforme pode visualizar-se no *Quadro 4.8*²²⁹, que os docentes pertencentes ao Quadro de nomeação definitiva, nomeadamente ao Quadro de Escola, são os que desempenham um maior número de funções ou cargos para além da actividade docente. Seguem-se aqueles que pertencem ao Quadro de nomeação definitiva mas de Zona Pedagógica, os contratados com profissionalização e, por último, aqueles que são contratados mas não possuem profissionalização.

²²⁹ Optámos por indicar, apenas, as frequências relativas dos totais, para tornar a leitura do quadro mais acessível.

Quadro 4.8
Distribuição do cargo exercido segundo a situação profissional

<i>Cargo desempenhado</i>	<i>Situação profissional</i>					<i>Total</i>		
	<i>Professor do quadro de Nomeação definitiva</i>		<i>Professor contratado com profissionalização</i>	<i>Professor contratado sem profissionalização</i>				
	<i>Quadro de Escola</i>	<i>Quadro de Zona Pedagógica</i>		<i>Com habilitação própria</i>	<i>Com habilitação suficiente</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
Membro do Conselho Executivo	5	0	0	0	0	5	2.5	
Membro da Assembleia de Escola	6	1	0	0	0	7	3.5	
Coordenador de Departamento Curricular	6	3	1	0	0	10	5.0	
Delegado de Grupo/disciplina	3	3	1	0	0	7	3.5	
Coordenador dos Directores de Turma	3	1	0	0	0	4	2.0	
Director de Turma	21	16	12	0	1	50	25.0	
Coordenador do Ensino Recorrente Nocturno	1	1	2	0	0	4	2.0	
Coordenador de Projecto	2	0	0	0	0	2	1.0	
Representante dos Coordenadores do projecto	0	0	0	0	0	0	0.0	
Coordenadores de Curso	0	0	0	1	0	1	0.5	
Director de Instalações	1	2	0	1	0	4	2.0	
Outros	43	28	30	4	1	106	23.0	
<i>Total</i>	<i>n</i>	91	55	46	6	2	200	100.0
	<i>%</i>	45.5	27.5	23.0	3.0	1.0	100.0	

No questionário por nós administrado inquiríamos, ainda, os participantes sobre o número de turmas e o número de alunos que leccionam. No *Quadro 4.9* damos conta da referida distribuição. Indicamos as frequências absolutas e as relativas. Devido ao facto dos docentes indicarem números exactos na resposta a estas duas variáveis, decidimos agrupá-las em classes, a fim de se proceder ao tratamento estatístico dos dados. Desta feita, agrupámos o número de turmas em 4 classes (de 2/3 turmas): 0²³⁰ a 2, 3 e 4, 5 e 6 e 7 a 9 turmas. De igual modo, procedemos ao agrupamento do número

²³⁰ Consideramos importante referir que um docente membro do conselho executivo indicou leccionar a zero turmas e a zero alunos, tratando-se portanto do Presidente do Conselho Executivo que tem dispensa da componente lectiva.

de alunos em 4 classes, de aproximadamente 40 alunos: 1 a 39, 40 a 79, 80 a 119 e 120 a 200 alunos.

No que respeita ao número de turmas, refira-se que a distribuição não é equitativa [$\chi^2 (3) = 51.88, p < .001$], concentrando-se maioritariamente nas 3/4 turmas (efectivo que 41.0% da amostra referiu leccionar), nas 0 a 1 (correspondente a 28.5% da amostra) e nas 5/6 turmas (25.0% da amostra). No que concerne ao número de alunos que cada docente lecciona, constatamos que a maioria (88 docentes, correspondente a 44% da amostra inquirida) lecciona de 40 a 79 alunos [$\chi^2 (3) = 50.40, p < .001$], distribuindo-se a restante por as classes de 80 a 119 alunos (56 docentes, correspondente a 28% da amostra), 0 a 39 (34 docentes, correspondente a 17%) e, por último, 120 a 200 alunos (22 docentes, correspondente a 11% da amostra).

Quadro 4.9
Distribuição da amostra segundo o número de turmas e de alunos que lecciona

	<i>Frequência absoluta</i>	<i>Frequência relativa</i>	<i>Frequência acumulada</i>
<i>Número de turmas que lecciona</i>			
0 a 2	57	28,5	28,5
3 e 4	82	41,0	69,5
5 e 6	50	25,0	94,5
7 a 9	11	5,5	100,0
<i>Total</i>	200	100,0	
<i>Número de alunos que lecciona</i>			
0 a 39	34	17,0	17,0
40 a 79	88	44,0	61,0
80 a 119	56	28,0	89,0
120 a 200	22	11,0	100,0
<i>Total</i>	200	100,0	

O *Quadro 4.10*²³¹ respeita à distribuição dos inquiridos em função da sua situação profissional e do número de turmas e de alunos que leccionam. Dos 200 docentes que responderam a esta questão, a maioria (41 docentes) lecciona a 3 ou 4 turmas e pertence ao Quadro de Escola, ao passo que a minoria (1 docente) lecciona de 0 a 2 turmas ou de 5 e 6 turmas e encontra-se contratado sem profissionalização e com habilitação suficiente. No que se prende com o número de alunos, constatamos uma situação idêntica, como seria de prever: a maioria (44 docentes) lecciona de 40 a 79

²³¹ Optámos por indicar, apenas, as frequências relativas dos totais, para tornar a leitura do quadro mais acessível.

alunos e pertence ao Quadro de Escola, ao passo que a minoria (1 docente) lecciona de 0 a 39 ou de 80 a 119 alunos e encontra-se contratado sem profissionalização mas possuindo uma habilitação suficiente.

Quadro 4.10
Distribuição do número de turmas e de alunos que lecciona
segundo a situação profissional

	<i>Professor do quadro de Nomeação definitiva</i>		<i>Situação profissional</i>				<i>Total</i>	
	Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	<i>Professor contratado com profissionalização</i>	<i>Professor contratado sem profissionalização</i>		<i>n</i>	<i>%</i>	
				Com habilitação própria	Com habilitação suficiente			
<i>Número de turmas que lecciona</i>								
0 a 2	31	8	14	3	1	57	28,5	
3 e 4	41	26	13	2	0	82	41,0	
5 e 6	15	19	15	0	1	50	25,0	
7 a 9	4	2	4	1	0	11	5,5	
<i>Total</i>	<i>n</i>	91	55	46	6	2	200	100,0
	<i>%</i>	45,5	27,5	23,0	3,0	1,0	100,0	
<i>Número de alunos que lecciona</i>								
0 a 39	15	7	8	3	1	34	17,0	
40 a 79	44	24	18	2	0	88	44,0	
80 a 119	25	18	12	0	1	56	28,0	
120 a 200	7	6	8	1	0	22	11,0	
<i>Total</i>	<i>n</i>	91	55	46	6	2	200	100,0
	<i>%</i>	45,5	27,5	23,0	3,0	1,0	100,0	

3. Instrumento de medida utilizado: Questionário de Metáforas Comunicacionais (QMC)

3.1. Estrutura e conteúdo do QMC²³²

Devido à impossibilidade de adoptar/adaptar um instrumento já existente que desse cumprimento aos objectivos da nossa investigação, assumimos a tarefa de construir o nosso próprio instrumento de recolha de dados (inquérito por questionário auto-administrado).

O instrumento de medida em questão, por nós designado por QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais é composto por quatro partes:

1. Introdução, onde é explicitada a natureza e o âmbito do estudo, a garantia da confidencialidade e do anonimato;
2. Caracterização dos sujeitos, composta por um conjunto de questões e afirmações que visam recolher informações sobre variáveis, pessoais e profissionais;
3. Escala de avaliação, optámos por uma *rating scale* (escala de Tipo Likert), com respostas alternativas específicas, cada uma suportando um peso numérico de 1 a 5 valores: (1) Discordo Totalmente; (2) Discordo; (3) Não concordo nem discordo; (4) Concordo; (5) Concordo Totalmente.

Para cada questão ou item, cada inquirido deveria dar apenas uma única resposta, aquela que mais se adequasse à sua forma de comunicar com os alunos na sala de aula.

4. Identificação da metáfora comunicacional em que cada afirmação formulada remete para uma metáfora específica que lhe está subjacente, mas que o inquirido desconhece, uma vez que este questionário tem uma chave de leitura, à qual apenas o inquiridor tem acesso (caso contrário, poderia enviesar e/ou subverter totalmente os resultados do nosso estudo).

²³² QMC é o acrónimo de “Questionário de Metáforas Comunicacionais”.

3.2. Elaboração do instrumento de medida

Pretendemos, agora, explicitar o processo de construção do instrumento de medida utilizado na investigação por nós levada a cabo. Assim, para a construção do questionário, seguimos as etapas sugeridas por Hill & Hill²³³ que passamos a referir:

- 1) Realização de entrevistas;
- 2) Elaboração de uma versão prévia do questionário;
- 3) Verificação da adequação do questionário numa amostra de sujeitos pertencentes à população do estudo, (reflexão falada).

Etapas 1- Entrevistas O primeiro passo na construção do instrumento de recolha de dados foi a realização de entrevistas exploratórias a professores (neste caso professores dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário) tendo como objectivos principais:

- a) Recolher informação que permitisse identificar o sentido atribuído à comunicação;
- b) Recolher informação sobre os objectivos prosseguidos pelos entrevistados quando comunicam;
- c) Recolher informação sobre as características intrínsecas ao bom comunicador;
- d) Recolher informação sobre os aspectos privilegiados no processo comunicacional;
- e) Recolher informações susceptíveis de contribuir para a elaboração dos itens da escala, nomeadamente ao nível da sua adequação e compreensibilidade no contexto da população escolar.

Neste sentido, realizámos seis entrevistas sendo que cinco foram a professores do ensino secundário e uma a um professor do ensino superior, consensualmente considerado um perito em comunicação. Estas entrevistas tiveram um carácter semi-estruturado, assentes num guião²³⁴ por nós elaborado, que compreendia questões abertas relativamente ao tema em análise no nosso estudo.

1. Conceito de comunicação;
2. Objectivos da comunicação;

²³³ Vid. HILL, M ; HILL, A. – **Investigação por Questionário**. Lisboa. Edições Sílabo, 2000.

²³⁴ Vid Anexo III - Guião da Entrevista.

3. Características do bom comunicador;
4. Elementos valorizados no processo comunicacional.

A opção pela modalidade estruturada da entrevista derivou do facto de esta se adequar aos objectivos deste estudo, nomeadamente a possibilidade que oferece de as mesmas perguntas serem apresentadas aos diferentes entrevistados, o que permite obter dados potencialmente comparáveis.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de Abril de 2004 e cada uma delas teve a duração de cerca de quinze minutos. Estas foram, na sua totalidade, gravadas em fita magnética (cassete audio), após autorização de todos os entrevistados e, posteriormente, foram integralmente transcritas, tendo sido respeitadas todas as garantias de confidencialidade à excepção de uma. Esta foi efectuada ao Professor Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, em sessão pública, numa palestra proferida na sua terra de origem, Celorico de Basto, intitulada: “Uma Leitura/Uma Aprendizagem”, que decorreu no dia 26 de Abril de dois mil e quatro, pelas catorze horas e trinta minutos, no Auditório da Câmara Municipal de Celorico de Basto e à qual tivemos a oportunidade de assistir. O Prof. Doutor Marcelo Rebelo de Sousa, foi previamente informado dos objectivos da entrevista, designadamente, recolher informações para uma Dissertação de Mestrado na área da Administração Escolar. A resposta foi francamente positiva uma vez que o entrevistado aceitou prontamente em colaborar connosco.

No que diz respeito ao primeiro objectivo por nós referido (perceber o grau de conhecimento e familiarização com a temática), este foi na sua globalidade alcançado, na medida que se conseguiu, através das entrevistas, perceber não só o grau de conhecimento acerca dos conceitos, mas também a importância que lhes é atribuída na relação pedagógica.

A técnica utilizada para o tratamento dos dados recolhidos foi a análise de conteúdo²³⁵, tendo sido efectuada uma análise temática, que respeitou um conjunto de regras adoptadas com base nas propostas de Festinger, Katz²³⁶ e Bardin²³⁷.

Estas regras podem resumir-se da seguinte forma:

²³⁵ “(...) é um método o mais fiável possível, para satisfazer exigências de custo e de objectividade – o que explica a tónica posta sobre a objectividade, a sistematicidade e a capacidade de generalização.” GHIGLIONE, Rodolphe ; MATALON, Benjamin – **O Inquérito, Teoria e ...**, p.179.

²³⁶ FESTINGER, L. ; KATZ, D. - **Les Méthodes de Recherche dans les Sciences Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

²³⁷ Vid. BARDIN, L. – **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

a) Leitura integral de todas as entrevistas com o objectivo de, por um lado, captar o seu sentido na globalidade e, por outro, a especificidade de cada entrevista em particular;

b) Definição de unidades de análise:

Unidade de Registo (U.R.) – foi considerada como unidade de significação a codificar o mais pequeno segmento de texto, pelo que a proposição é aqui a unidade de registo;

Unidade de Contexto – foi considerada como unidade de contexto cada uma das entrevistas efectuadas, de forma a podermos averiguar quantos sujeitos referiram determinado aspecto;

Unidade de Enumeração (U.E.) – coincide com a unidade de contexto, ou seja, corresponde à entrevista.

c) Definição de categorias: O processo de categorização foi efectuado tendo por base as analogias de significado das unidades de registo. O sistema de categorização é o produto final da progressiva classificação analógica das unidades de registo, pelo que só no final deste procedimento foi decidida a designação de cada categoria.

Após uma análise detalhada aos conteúdos emergentes das entrevistas individuais por nós realizadas, permitimo-nos referir que as unidades de registo identificadas conduziram à sua categorização em torno dos seguintes elementos caracterizadores:

Quadro 4.11
Temas e categorias emergentes

TEMAS	CATEGORIAS
I- Operacionalização do conceito de comunicação	1- A comunicação como processo de partilha de informação; 2- A comunicação como processo de interacção.
II- Objectivos da Comunicação	1- Informar/Formar; 2- Socializar; 3- Interagir; 4- Influenciar; 5- Reflectir.
III- Perfil do Bom Comunicador	1- Competências comunicacionais; 2- Atitudes; 3- Sistema sócio-cultural; 4- Competências cognitivas.
IV- Processo de Comunicação	1- Práticas pessoais valorizadas; 2- Elementos valorizados.

Da análise do *Quadro 4.11*, pode-se concluir que no conjunto dos quatro temas, foram inventariadas treze categorias com a seguinte distribuição: duas categorias no Tema I; cinco no Tema II; quatro no Tema III e duas no Tema IV.

Quanto ao Tema I- Operacionalização do conceito de comunicação, constatámos que a comunicação é percebida pelos sujeitos entrevistados como um processo de partilha de informação, mas também como um processo de interacção.

No tocante ao Tema II- Objectivos da comunicação, emergem cinco categorias, directamente relacionadas com cinco objectivos da comunicação, nomeadamente: Informar/Formar; Socializar; Interagir; Influenciar e Reflectir.

Em relação ao Tema III- Perfil do bom comunicador, as quatro categorias inventariadas estão intimamente associadas às competências comunicacionais, às atitudes; ao sistema sócio-cultural e às competências cognitivas de quem comunica.

No que concerne ao Tema IV- Processo comunicacional, emergiram um conjunto de práticas pessoais e de elementos mais valorizados no processo comunicacional.

Quadro 4.12
Categorias emergentes em cada tema

TEMAS	CATEGORIAS	U.R.		U.E.	
		N	%	N	% ²³⁸
I – Operacionalização do conceito de comunicação	1. A comunicação como processo de partilha de informação	9	69,2	4	66,6
	2. A comunicação como processo de interacção	4	30,7	4	66,6
	Total Categoria	13	100	5²³⁹	83
II - Objectivos da Comunicação	1. Informar/Formar	13	35,1	4	66,6
	2. Socializar	11	29,7	2	33,3
	3. Interagir	7	18,9	3	50
	4. Influenciar	4	10,8	2	33,3
	5. Reflectir	2	5,4	1	16,6
Total Categoria	37	100	6	100	
III - Perfil do Bom Comunicador	1. Competências comunicacionais	18	54,5	6	100
	2. Atitudes	6	18,2	3	50
	3. Sistema sócio-cultural	5	15,2	1	16,6
	4. Competências cognitivas	4	12,1	2	33,3
Total Categoria	33	100	6	100	
IV - Processo de Comunicação	1. Práticas pessoais valorizadas	27	54	6	100
	2. Elementos valorizados	23	46	6	100
Total Categoria	50	100	6	100	

²³⁸ A percentagem é feita com base no número de sujeitos entrevistados e que responderam a cada uma das questões, sendo que os seis sujeitos representam cem por cento ou seja a totalidade da população inquirida. Contudo, o somatório das percentagens respeitantes às unidades de enumeração não corresponde a cem por cento, uma vez que não é isso que se pretende, mas a sua representatividade perante a totalidade dos entrevistados.

O sistema de categorias apresentado resulta da análise ao discurso de seis sujeitos entrevistados, com excepção do Tema I- Operacionalização do conceito de comunicação, na medida em que apenas cinco dos seis entrevistados abordaram esta temática. Quanto às outras temáticas são seis as unidades de enumeração no âmbito das quais as diversas unidades de registo se categorizam, variando, por isso, o número de unidades de enumeração de categoria para categoria. Quanto às unidades de registo, cada categoria representa 100%, e através do *Quadro 4.12*, podemos verificar quais os temas que possuem um maior e um menor número de unidades de registo. Estas unidades de registo vão desde o valor mais baixo (2 U.R.) ao mais elevado (27 U. R.), sendo que a sua variância em termos percentuais, se situa entre os 5,4% e os 69,2%.

Quadro 4.13
Totais por categorias do tema I:
Operacionalização do conceito de comunicação

CATEGORIAS	U.R.	
	N	%
1. A Comunicação como processo de partilha de informação	9	69,23
2. A Comunicação com o processo de interacção	4	30,77
Total do Tema	13	100

A análise efectuada fez emergir duas categorias relativas ao conceito de comunicação, o que de certa forma nos permite concluir que no âmbito das organizações educativas, esta temática não é vista de um modo abrangente, situando-se de forma prioritária ao nível da partilha de informação e encarada em menor escala como um processo de interacção.

²³⁹ Dos seis sujeitos entrevistados apenas cinco responderam ao conteúdo específico desta questão, uma vez que nela um dos entrevistados abordou informações relativas as outras questões da entrevista, não operacionalizando o conceito de comunicação.

Quadro 4.13.1

Tema I: Operacionalização do conceito de comunicação

Categorias	Indicadores	U.R.		U.E.	
		N	%	N	%
1. A comunicação como processo de partilha de informação	Transmissão eficaz de mensagem	2	22,2	2	33,3
	Transmissão de mensagem	2	22,2	2	33,3
	Transmissão de conhecimento	2	22,2	2	33,3
	Troca de mensagem	1	11,1	1	16,6
	Transmissão de ideias	1	11,1	1	16,6
	Transmissão de valores	1	11,1	1	16,6
	Total Categoria	9	100	4	66,6
2. A comunicação como processo de interação	A comunicação é quando o aluno e o professor se conseguem entender	1	25	1	16,6
	Comunicação que se estabelece entre professor e aluno	1	25	1	16,6
	Processo onde professores e alunos se influenciam mutuamente	1	25	1	16,6
	As pessoas só se entendem se comunicarem	1	25	1	16,6
	Total Categoria	4	100	4	66,6
Total do Tema		13	100	5	100

A categoria um destaca-se na medida em que congrega um maior número de unidades de registo (9). Neste contexto, parece poder afirmar-se que os docentes inquiridos tendem a operacionalizar, prioritariamente, o conceito de comunicação enquanto processo de partilha de informação, no âmbito do qual assume particular importância a transmissão/eficaz da mensagem e de conhecimento.

Quadro 4.14
Totais por categorias do tema II:
Objectivos da comunicação

Categorias	U.R.	
	N	%
1. Informar/Formar	13	35,14
2. Socializar	11	29,73
3. Interagir	7	18,91
4. Influenciar	4	10,81
5. Reflectir	2	5,41
Total do Tema	37	100

Relativamente a esta temática, a análise de conteúdo realizada fez emergir um elevado número de categorias, que apresentam valores díspares em termos das unidades de registo, visto que variam entre um mínimo de 2 (5,41%) e um máximo de 13 (35,14%). Podemos dizer que para os inquiridos, os principais objectivos da comunicação relacionam-se com os actos de informar/formar e de socializar. É de salientar o facto de as últimas categorias serem influenciar e reflectir, querendo isto significar que a comunicação não é maioritariamente vista pelos sujeitos entrevistados com o objectivo de influenciar ou promover a reflexão, uma vez que apresentam uma menor representatividade. Contudo saliente-se, pela positiva, o facto de terem sido referidas, sinal de que os docentes entrevistados estão sensíveis e consideram que o conhecimento deve ser encarado como algo que se constrói, gerado e criado por todos aqueles que fazem parte do processo de ensino aprendizagem. Em suma, que esse conhecimento seja o resultado de uma reflexão conjunta entre professores e alunos.

Quadro 4.14.1
Tema II: Objectivos da comunicação

Categorias	Indicadores	U.R.		U.E.	
		N	%	N	%
1. Informar/ /Formar	Partilhar informações	3	23	2	33,3
	Ajudar os alunos a crescer	2	15,4	1	16,6
	Dar-lhes indicações	1	7,7	1	16,6
	Dar-lhes sinais	1	7,7	1	16,6
	Fazer com que percorram o seu próprio caminho	1	7,7	1	16,6
	Instruir	1	7,7	1	16,6
	Formar	1	7,7	1	16,6
	Educar	1	7,7	1	16,6
	Ajudar os alunos a localizarem-se no espaço	1	7,7	1	16,6
	Ajudar os alunos a localizarem-se no tempo	1	7,7	1	16,6
	Total Categoria	13	100	4	66,6
2. Socializar	Partilhar vivências/experiências	5	45,5	1	16,6
	Alterar comportamentos/atitudes	3	27,3	2	33,3
	Tornar consistentes as relações interpessoais	1	9,1	1	16,6
	Humanizar	1	9,1	1	16,6
	Socializar	1	9,1	1	16,6
	Total Categoria	11	100	2	33,3
3. Interagir	Fazer-se entender	6	85,7	3	50
	Promover o feedback	1	14,3	1	16,6
	Total Categoria	7	100	3	50
4. Influenciar	Conseguir a receptividade dos alunos	3	75	2	33,3
	Conquistar os alunos	1	25	1	16,6
	Total Categoria	4	100	2	33,3
5. Reflectir	Ajudar o aluno a criar a sua própria reflexão	1	50	1	16,6
	Ajudar o aluno a criar os seus próprios conceitos	1	50	1	16,6
	Total Categoria	2	100	1	16,6
	Total do Tema	37	100	6	100

No que concerne à temática dois da entrevista, constatámos que os aspectos mais valorizados pelos entrevistados no que se refere aos objectivos da comunicação foram a informação/formação/instrução, bem como a socialização, permitindo-nos concluir que para estes professores os objectivos primordiais ou prioritários da sua comunicação passam sem dúvida por estas tarefas.

Também consideram importante a socialização, o que de certa forma nos parece lógico, uma vez que toda e qualquer organização educativa deve promover a socialização. Nesta categoria, atribui-se particular importância à partilha das vivências e experiências que contribuem para a formação da personalidade dos indivíduos.

A categoria «interagir», é referida por três sujeitos que apresentam seis unidades de registo, o que reflecte a importância que atribuem a esta categoria.

Quanto às categorias, «influenciar e reflectir», surgem-nos como menos representativas, apesar de serem encaradas pelos docentes como objectivos importantes para a comunicação mas referenciados em menor escala.

Quadro 4.15
Totais por categorias do tema III:
Perfil do bom comunicador

Categorias	U.R.	
	N	%
1. Competências comunicacionais	18	54,55
2. Atitudes	6	18,18
3. Sistema sócio-cultural	5	15,15
4. Competências cognitivas	4	12,12
Total do Tema	33	100

Quanto à temática três, perfil do bom comunicador, emergiram quatro categorias totalizando trinta e três unidades de registo, situando-se a mais representativa ao nível das competências comunicacionais, das quais depende o comunicador e a eficácia da comunicação. Os valores percentuais situam-se entre os 12,12% e 54,55%. Daqui podemos concluir que o bom comunicador depende de vários factores, designadamente, das atitudes e do sistema sócio-cultural em que se está inserido, dependendo em menor grau na óptica destes docentes das competências cognitivas de quem comunica.

Quadro 4.15.1
Tema III: Perfil do bom comunicador

Categorias	Indicadores	U.R.		U.E.	
		N	%	N	%
1. Competências comunicacionais	Linguagem simples	4	22,2	1	16,6
	Fazer-se entender	2	11,1	1	16,6
	Utilizar linguagem fluente	2	11,1	1	16,6
	Saber transmitir	1	5,6	1	16,6
	Ouvir atentamente	1	5,6	1	16,6
	Linguagem diversificada	1	5,6	1	16,6
	Saber usar a língua	1	5,6	1	16,6
	Simpatia	1	5,6	1	16,6
	Empatia	1	5,6	1	16,6
	Sorriso	1	5,6	1	16,6
	Colocação da Voz	1	5,6	1	16,6
	Sabe utilizar os recursos	1	5,6	1	16,6
	Sabe utilizar as estratégias	1	5,6	1	16,6
Total Categoria		18	100	6	100
2. Atitudes	A forma como dá	1	16,6	1	16,6
	A forma como recebe	1	16,6	1	16,6
	O estado de espírito do destinatário	1	16,6	1	16,6
	O interesse manifestado pela mensagem	1	16,6	1	16,6
	Moldar os alunos	1	16,6	1	16,6
	Capacidade de persuasão	1	16,6	1	16,6
	Total Categoria		6	100	3
3. Sistema sócio-cultural	Bom clima/Boa relação	3	60	1	16,6
	Conhecer o conceito cultural de comunicação	1	20	1	16,6
	Características dos alunos	1	20	1	16,6
	Total Categoria		5	100	1
4. Competências cognitivas	Capacidade intelectual	3	75	2	33,3
	Capacidade de reflexão	1	25	1	16,6
	Total Categoria		4	100	2
Total Tema		33	100	6	100

Relativamente ao tema em análise podemos dizer que existe uma valorização elevada das competências comunicacionais, quer em termos de unidades de registo quer

em termos de unidades de enumeração. Quanto às unidades de registo na categoria um, o nível percentual varia entre 5,6% e 22,2%. Em relação às unidades de enumeração esta categoria é referida pela totalidade dos sujeitos entrevistados.

Pode-se concluir, que as competências comunicacionais vão condicionar todo o sucesso ao nível da comunicação, destacando-se aqui o tipo de linguagem utilizada.

Também podemos dizer que as competências cognitivas foram de certa forma desvalorizadas, uma vez que, para os docentes entrevistados, o bom comunicador não depende das competências cognitivas que detém, mas de outras características entendidas como mais importantes e decisivas na comunicação, tais como as competências comunicacionais.

Quadro 4.16
Totais por categorias do tema IV:
Processo de comunicação

Categorias	U.R.	
	N	%
1. Práticas pessoais valorizadas	27	54
2. Elementos valorizados	23	46
Total do Tema	50	100

Da análise deste quadro podemos dizer que emergiram apenas duas categorias situando-se num elevado nível de proximidade. Assim, as práticas pessoais são valorizadas seguidas dos elementos que constituem alvo de valorização no processo comunicacional.

Os sujeitos entrevistados, manifestaram uma importância inquestionável relativamente ao processo comunicacional, a avaliar pelo número de unidades de registo apresentadas, é de salientar que não existem discrepâncias significativas de uma categoria para outra, situando-se relativamente próximas, assumindo valores que se situam entre 46% e 54%.

Quadro 4.16.1
Tema IV: Processo de comunicação

Categorias	Indicadores	U.R.		U.E.	
		N	%	N	%
1. Práticas pessoais valorizadas	Experiência	4	14,8	2	33,3
	Diálogo	4	14,8	1	16,6
	Partilha de experiências e vivências	3	11,1	1	16,6
	Momento em que se comunica	3	11,1	1	16,6
	Forma como se comunica	3	11,1	1	16,6
	Linguagem	3	11,1	1	16,6
	Comunicação verbal	2	7,4	1	16,6
	Vontade comunicar	2	7,4	1	16,6
	Comunicação não verbal	1	3,7	1	16,6
	Estado de espírito	1	3,7	1	16,6
	Dinâmica imprimida à comunicação	1	3,7	1	16,6
	Total Categoria		27	100	6
2. Elementos valorizados	A mensagem	9	39,1	3	50
	O contexto	5	21,7	1	16,6
	O emissor	2	8,7	2	33,3
	Emissor/receptor (Saber comunicar)	1	4,3	1	16,6
	Emissor/receptor (Saber ouvir)	1	4,3	1	16,6
	Emissor/receptor (Saber falar)	1	4,3	1	16,6
	Respeitar a mensagem	1	4,3	1	16,6
	Todos os elementos intervenientes no processo	1	4,3	1	16,6
	O receptor (a quem se comunica)	1	4,3	1	16,6
	Emissor/receptor em simultâneo				
	Total Categoria		23	100	6
Total Tema		50	100	6	100

Da análise deste quadro, podemos dizer que a experiência profissional e o diálogo são as práticas mais valorizadas no processo comunicacional.

Quanto aos elementos mais referidos e valorizados no processo comunicacional foram a mensagem, ou seja, a mensagem é entendida como decisiva para conseguirmos captar a atenção dos alunos, apresentando nove unidades de registo, com o valor percentual de 39,1%, tendo sido referidas por três dos seis sujeitos entrevistados. Um outro indicador fortemente referido foi o contexto, uma vez que é neste que essa mensagem ocorre, sendo, também, entendido como condicionador do processo comunicacional. Este indicador é referenciado de forma elevada a avaliar pelo número de unidades de registo que apresenta, cinco, que representam um valor percentual de 21,7%, mas apenas são referidas por um sujeito. Querendo significar que existe uma sobrevalorização deste indicador por parte de um sujeito.

Quadro 4.17

Ordenação dos temas por representatividade das categorias

TEMAS	CATEGORIAS	U.R.		U.E.	
		N	%	N	%
IV - Processo de Comunicação	1. Práticas pessoais valorizadas	27	20,3	6	100
	2. Elementos valorizados	23	17,3	6	100
II - Objectivos da Comunicação	3. Informar/Formar	13	9,8	4	66,6
	4. Socializar	11	8,3	2	33,3
	5. Interagir	7	5,3	3	50
	6. Influenciar	4	3,0	2	33,3
	7. Reflectir	2	1,5	1	16,6
III - Perfil do Bom Comunicador	8. Competências comunicacionais	18	13,5	6	100
	9. Atitudes	6	4,5	3	50
	10. Sistema sócio-cultural	5	3,7	1	16,6
	11. Competências cognitivas	4	3,0	2	33,3
I - Operacionalização do conceito de comunicação	12. A comunicação como processo de partilha de informação	9	6,8	4	66,6
	13. A comunicação como processo de interacção	4	3,0	4	66,6
Total Categorias		133	100	6	100

Tal como anteriormente referimos, nos quatro temas emergiram treze categorias, num total de cento e trinta e três unidades de registo. Sendo de salientar que a maior representatividade, tendo em conta a totalidade das unidades de registo observadas, corresponde ao tema IV- Processo comunicacional, com uma representatividade percentual de 20,3% na sua 1ª categoria, seguido dos elementos decisivos no processo comunicacional com 17,3%. Se nos reportarmos apenas às categorias podemos concluir que embora a temática II- Objectivos da comunicação se encontre em segundo lugar pela totalidade obtida nas diversas categorias, existe uma maior representatividade no perfil do bom comunicador com um nível percentual de unidades de registo de 13,5%. Atribui-se assim mais importância ao perfil do bom comunicador do que propriamente aos objectivos que levam os sujeitos a comunicarem.

Em relação às unidades de enumeração, e relativamente ao tema IV- este foi referido pela totalidade dos sujeitos entrevistados, seis, o mesmo se pode dizer em relação ao tema III, na categoria, competências comunicacionais. Daqui se pode concluir que para os sujeitos entrevistados a maior importância na comunicação reside essencialmente em dois indicadores, são eles: a experiência e as competências comunicacionais. No fundo, acaba por se centrar a importância do todo o sucesso

comunicativo, única exclusivamente na dependência do professor e não de outros factores.

3.2.1. Construção do instrumento de medida: vantagens e limitações

Após a etapa das entrevistas, o passo seguinte foi o da construção do instrumento na sua primeira versão²⁴⁰.

A elaboração dos itens foi efectuada tendo por base a literatura revista e algumas categorias e indicadores emergentes da análise de conteúdo efectuada às entrevistas por nós realizadas.

Procurámos, na medida do possível, construir itens (sob a forma de afirmações) que tivessem significado para os sujeitos a que se destinavam, que fizessem sentido no seu contexto profissional, mais concretamente na relação pedagógica, que não fossem muito extensos, que não contivessem termos técnicos, negações, juízos de valor ou uma construção frásica que de certa forma favorecesse o enviesamento das respostas. Uma outra preocupação que norteou a construção dos itens foi a simplicidade das palavras utilizadas e da construção frásica, de forma a proporcionar uma fácil leitura e uma adequada compreensão. Formulámos afirmações e seleccionámos uma grelha de respostas, sob a forma de graus, que torna as respostas mais flexíveis, não tendo portanto a possibilidade de se revelarem extremamente sumárias, como acontece no inquérito com questões de tipo sim/não.

De acordo com os objectivos traçados para o presente estudo e do tipo de dados que importava recolher, optámos pelo método do inquérito (*survey research*) com recurso à técnica do questionário.

À semelhança de outras, esta abordagem metodológica apresenta vantagens e limitações. Entre as vantagens refira-se a possibilidade de obter informação abrangente relativa à problemática de investigação e, quando comparada com a entrevista presencial ou com o método da observação directa de comportamentos, obtém-se (pelo inquérito) menor interferência por parte do investigador²⁴¹. Saliente-se, ainda, que este método proporciona o anonimato e a preservação da privacidade dos respondentes.

²⁴⁰ Vid. Anexo IV- Questionário de Metáforas Comunicacionais na versão 1 – Estudo 1.

²⁴¹ Vid. ALFERES, V. R. - **Investigação científica em psicologia: Teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 1997; ALFERES, V. R. - **Encenações e comportamentos sexuais: Para uma psicologia social da sexualidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

No que respeita a limitações, surge o problema da validade das conclusões alcançadas, mais especificamente, do estabelecimento de condições que procurem garantir a validade interna da investigação em curso. Nas palavras de Alferes,

“Contrariamente às investigações de tipo experimental, em que a variação sistemática dos factores experimentais e o controlo correlativo dos factores classificatórios e dos pseudofactores permitem garantir a validade interna das conclusões, nas investigações por inquérito só em condições muito especiais é possível afirmar de modo inequívoco a corroboração de hipóteses teóricas que explicitem relações de causalidade entre os respectivos termos (...). Dito de outro modo, e se quisermos ser rigorosos, as hipóteses e previsões numa investigação por inquérito limitam-se, na maioria dos casos, ao simples enunciado de relações de covariação. (...) a tónica é colocada na identificação de padrões de associação entre duas ou mais variáveis²⁴²”.

Entre as principais desvantagens deste método, importa referir a impossibilidade de garantir que as instruções, o sentido das questões e as modalidades de resposta sejam correctamente apreendidos. Para ultrapassar estas dificuldades foi nossa preocupação a formulação de afirmações procurando evitar a utilização de linguagem ambígua, no sentido de se evitarem erros de interpretação ou compreensão por parte dos sujeitos inquiridos relativamente ao objectivo do estudo. Acresce que, como acentua Alferes:

(...)“a opção por um questionário anónimo auto-administrado implica “menor reactividade” por parte dos sujeitos inquiridos. O inquérito por questionário auto-administrado traduz-se efectivamente, por uma interferência mínima do investigador, ainda que a própria formulação das perguntas contribua de modo decisivo para a definição social das situações²⁴³”.

Concretamente, no que diz respeito ao estudo em causa as variáveis consideradas impedem a manipulação pelo investigador, porque, ao nível dos sujeitos, este estudo trabalha com «grupos naturais», (isto é, grupos previamente constituídos – e não a constituir de forma aleatória – em que é impossível controlar factores individuais). Estas condições conduzem a que consideremos o presente estudo como não experimental.

²⁴² ALFERES, V. R. – **Encenações e comportamentos sexuais: Para uma psicologia social da sexualidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1997, p. 103-104.

²⁴³ ALFERES, V. R. – **Encenações e comportamentos sexuais ...**, p.102.

Assim, com base neste método intentámos o nosso trabalho empírico que passou por diversas etapas. Procedeu-se, então, à elaboração do questionário, estruturado com o objectivo de nos permitir recolher elementos necessários à investigação que nos propusemos levar a cabo. Tal como anteriormente referimos a elaboração dos itens foi feita tendo por base a análise de conteúdo das entrevistas efectuadas, da revisão da literatura realizada, a troca de impressões com a orientadora, a nossa própria vivência e experiência, bem como o nosso conhecimento pessoal da realidade escolar.

Começámos por elaborar cinco itens para cada uma das sete metáforas, totalizando trinta e cinco itens. De seguida, em trinta e cinco folhas de papel, previamente recortadas para o efeito, escrevemos cada uma das trinta e cinco afirmações ou itens. Colocá-mo-las, depois, num saco de pano misturando-as umas com as outras e fomos retirando uma a uma, procedendo à sua inclusão e numeração no questionário pela ordem aleatória em que progressivamente surgiam na extracção realizada. Esta operação revelou-se importante porque permitiu que as várias afirmações que constituíam as diferentes metáforas ficassem distribuídas ao longo de todo o questionário, não estando por isso condensadas ou concentradas, facto que poderia influenciar algumas respostas e enviesar os resultados.

O próximo passo foi o de testar o questionário junto de um pequeno grupo de controlo, concretamente, cinco pessoas seleccionadas de modo aleatório. Estas pessoas foram inquiridas quanto à análise e interpretação do questionário em matéria de clareza e objectividade das afirmações proferidas. Para isso, recorremos à reflexão falada²⁴⁴, que consistiu no seguinte: cada um dos inquiridos falou acerca do questionário na sua globalidade, em termos de clareza, objectividade e formulação das afirmações. De seguida, pronunciou-se relativamente a cada uma das afirmações ou itens que constam do questionário. Desta reflexão, quatro dos cinco inquiridos disseram que o questionário se encontrava bem elaborado e que era de fácil leitura e compreensão. Porém, um dos inquiridos levantou algumas dúvidas acerca do item número cinco, dizendo que podíamos ser mais objectivos na afirmação proferida se acrescentássemos algo que fosse clarificador da referida afirmação. O mesmo se verificou relativamente ao item número dezanove, tendo-nos sido sugerido que retirássemos o termo «experiências» e o substituíssemos por «vivências», para que não pudesse existir interpretação diferente

²⁴⁴ Tem como principal objectivo reformular eventuais afirmações que possam suscitar algumas dúvidas de análise e interpretação aos inquiridos.

daquela que pretendíamos. Estes dois itens, foram por nós alterados e procedeu-se deste modo à construção da versão definitiva do questionário²⁴⁵.

3.3. Avaliação das qualidades psicométricas do QMC

Na presente secção apresentamos os estudos realizados ao nível das qualidades psicométricas do QMC, e que nos permitiram utilizar este instrumento de medida com um elevado grau de confiança.

O instrumento por nós elaborado foi submetido a validações de conteúdo, de fiabilidade e de constructo. No que se prende com a validação de conteúdo, ela pode ser consultada no ponto 3.2. do presente capítulo. De referir que averiguámos a representatividade e adequação dos itens do questionário, no que respeita ao seu grau de clareza e compreensibilidade, face às variáveis em análise e à população de onde extraímos a presente amostra. Os estudos de fiabilidade realizaram-se mediante análises da consistência interna e os de constructo recorrendo a uma Análise Factorial de Componentes Principais (ACP). Posteriormente, averiguámos a consistência interna da escala na globalidade e dos seus factores constituintes, emergentes da ACP realizada.

3.3.1. Fiabilidade

A análise da fiabilidade do QMC aqui apresentada resulta da administração do questionário à amostra dos 200 docentes por nós inquirida. Consideramos que se encontram garantidos os requisitos para se proceder à análise da consistência interna, já que, Bryman e Cramer²⁴⁶ e Gorsuch²⁴⁷, referem a necessidade de um mínimo de 100 participantes por análise e um rácio de 5 sujeitos por item, sendo o rácio encontrado na presente investigação de 5.7/1 (i.e., 200 participantes/35 itens/1).

Na presente secção, na análise da consistência interna, procedemos ao cálculo do coeficiente *alpha* de Cronbach para a totalidade dos itens considerados (35 itens).

²⁴⁵ Vid. Anexo V- Questionário de Metáforas Comunicacionais na versão 2- Estudo 1

²⁴⁶ Vid. BRYMAN, A. ; CRAMER, D. – **Análise de dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas usando o SPSS**. 2ª ed. Oeiras: Celta Editora, 1993.

²⁴⁷ Vid. GORSUCH, R. - **Factor analysis**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983.

Seguidamente, averiguámos os itens que baixavam a consistência interna da escala. Na medida em que consideramos que estes prejudicam a fiabilidade do instrumento de medida, procedemos à sua eliminação. Posteriormente, procedemos à análise da consistência interna dos restantes itens. Após averiguação do *alpha* total, procedemos à identificação e conseqüente eliminação dos itens que, na segunda análise, mostram ainda baixar a consistência interna do todo. Repetimos o referido procedimento tantas vezes quantas as necessárias para identificar todos os itens que contribuem para baixar a consistência interna da escala, que mostra valores mais elevados com a exclusão dos mesmos. No final, retemos um conjunto de itens que possuem uma consistência interna elevada e que, caso se proceda à exclusão de qualquer um deles, averigua-se que a consistência interna do todo baixa sistematicamente, pelo que a sua preservação se torna necessária. Devido a este resultado, concluímos que são esses os itens indispensáveis para que o instrumento mostre um grau elevado de fiabilidade.

No *Quadro 4.18* apresentamos as correlações dos itens constituintes do QMC com a totalidade dos itens considerados e o valor do coeficiente de consistência interna sem o item para cada elemento (i.e., o valor do *alpha* total sem o item). Os resultados da análise da consistência interna conduziram-nos ao cálculo dos coeficientes *alpha* em 5 etapas:

- *1ª etapa*: cálculo dos coeficientes *alpha* para os 35 itens constituintes da escala e conseqüente eliminação dos itens que baixam a consistência interna do todo: itens 2, 4, 5, 12, 14, 17, 26 e 29;

- *2ª etapa*: cálculo dos coeficientes *alpha* para os 27 itens e eliminação daqueles que baixam a consistência interna da escala: itens 6, 8 e 21;

- *3ª etapa*: cálculo dos coeficientes *alpha* para os 24 itens resultantes da análise anterior e conseqüente eliminação daqueles que baixam a consistência interna do todo: itens 22, 31 e 34;

- *4ª etapa*: cálculo dos coeficientes *alpha* para os 21 itens resultantes da análise anterior e eliminação daqueles que baixam a consistência interna do todo: item 1;

- *5ª etapa*: cálculo dos coeficientes *alpha* para os 20 itens resultantes da análise anterior; constata-se que nenhum dos itens baixa a consistência interna do todo, pelo que nenhum é eliminado; obtenção de um coeficiente *alpha* de .8732.

Quadro 4.18
Correlações item-total e coeficientes de consistência interna
Alpha de Cronbach sem os respectivos itens

Itens do QMC*	Correlação item-total	Alpha total sem o item	
1ª etapa: cálculo do coeficiente <i>alpha</i> da escala global (35 itens)			
Item 1	Tenho em conta a cultura do meio social onde a escola se insere;	,1949	,7648
Item 2	Uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita;	,1293	,7690
Item 3	Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,3675	,7594
Item 4	Preocupo-me, sobretudo, com a quantidade de informação a transmitir;	,1239	,7730
Item 5	Procuro não “contagiar” a minha mensagem com quaisquer emoções, “procuro não ser emotivo(a)”;	-,0044	,7794
Item 6	Tenho consciência de que pode haver assuntos de que eles se recusem a falar;	,1854	,7657
Item 7	Procuro que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,3695	,7576
Item 8	Apelo ao processamento e memorização de informação;	,2124	,7659
Item 9	Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;	,3222	,7604
Item 10	Procuro reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	,4706	,7564
Item 11	Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,3531	,7592
Item 12	Sou influenciado(a) pela minha experiência profissional;	,1353	,7681
Item 13	Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,3826	,7583
Item 14	Sou condicionado(a) pelo meu estado de espírito;	,0881	,7725
Item 15	Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	,2924	,7616
Item 16	Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,3617	,7594
Item 17	É sobretudo para transmitir conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos;	,0640	,7747
Item 18	Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,3879	,7576
Item 19	Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;	,2315	,7635
Item 20	Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,4976	,7512
Item 21	Penso como seria bom se no final do ano soubessem reproduzir o que lhes ensinei;	,3520	,7571
Item 22	Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);	,3491	,7579
Item 23	Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	,3269	,7601
Item 24	Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;	,3533	,7593
Item 25	Tento promover a cultura da nossa escola;	,3967	,7569
Item 26	Represento a autoridade/o poder	,0743	,7721
Item 27	Procuro corresponder às suas expectativas;	,4224	,7581
Item 28	Valorizo a educação para a cidadania;	,3835	,7586

Item 29	<i>Faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação;</i>	,1516	,7714
Item 30	Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;	,3600	,7591
Item 31	Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem;	,3195	,7591
Item 32	Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,3400	,7584
Item 33	Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,4618	,7552
Item 34	Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas;	,2926	,7605
Item 35	Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,4976	,7563

Alpha global: ,7675

2ª etapa: cálculo do coeficiente *alpha* de 27 itens

Item 1	Tenho em conta a cultura do meio social onde a escola se insere;	,2903	,8422
Item 3	Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,3696	,8401
Item 6	<i>Tenho consciência de que pode haver assuntos de que eles se recusem a falar;</i>	,2247	,8456
Item 7	Procuro que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,4300	,8377
Item 8	<i>Apelo ao processamento e memorização de informação;</i>	,0536	,8576
Item 9	Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;	,4090	,8388
Item 10	Procuro reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	,5035	,8367
Item 11	Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,4575	,8373
Item 13	Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,5029	,8361
Item 15	Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	,3945	,8393
Item 16	Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,4125	,8389
Item 18	Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,4440	,8375
Item 19	Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;	,2738	,8426
Item 20	Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,5027	,8349
Item 21	<i>Penso como seria bom se no final do ano soubessem reproduzir o que lhes ensinei;</i>	,2874	,8465
Item 22	Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);	,2657	,8440
Item 23	Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	,4595	,8372
Item 24	Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;	,4863	,8365
Item 25	Tento promover a cultura da nossa escola;	,5351	,8344
Item 27	Procuro corresponder às suas expectativas;	,5466	,8358
Item 28	Valorizo a educação para a cidadania;	,4849	,8369
Item 30	Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;	,4909	,8364
Item 31	Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem;	,3225	,8422
Item 32	Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,3781	,8396
Item 33	Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,6007	,8330

Item 34	Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas;	,2849	,8439
Item 35	Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,5590	,8359

Alpha global: ,8446

3ª etapa: cálculo do coeficiente *alpha* de 24 itens

Item 1	Tenho em conta a cultura do meio social onde a escola se insere;	,3084	,8642
Item 3	Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,3759	,8622
Item 7	Procuo que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,4305	,8606
Item 9	Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;	,4552	,8599
Item 10	Procuo reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	,4965	,8591
Item 11	Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,4842	,8590
Item 13	Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,5387	,8575
Item 15	Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	,4198	,8610
Item 16	Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,4158	,8611
Item 18	Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,4627	,8595
Item 19	Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;	,3011	,8643
Item 20	Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,4725	,8592
Item 22	<i>Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);</i>	,2569	,8676
Item 23	Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	,4840	,8590
Item 24	Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;	,5143	,8581
Item 25	Tento promover a cultura da nossa escola;	,5625	,8562
Item 27	Procuo corresponder às suas expectativas;	,5514	,8579
Item 28	Valorizo a educação para a cidadania;	,4872	,8591
Item 30	Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;	,5297	,8577
Item 31	<i>Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem;</i>	,3104	,8664
Item 32	Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,3757	,8629
Item 33	Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,6011	,8555
Item 34	<i>Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas;</i>	,2551	,8689
Item 35	Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,5628	,8579

Alpha global: ,8657

4ª etapa: cálculo do coeficiente *alpha* de 21 itens

Item 1	Tenho em conta a cultura do meio social onde a escola se insere;	,2869	,8732
Item 3	Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,3622	,8703
Item 7	Procuo que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,4424	,8683
Item 9	Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;	,4678	,8671
Item 10	Procuo reforçar positivamente os comportamentos que considero	,4859	,8668

	adequados;		
Item 11	Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,4896	,8664
Item 13	Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,5455	,8646
Item 15	Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	,4268	,8684
Item 16	Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,4010	,8692
Item 18	Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,4590	,8674
Item 19	Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;	,3236	,8718
Item 20	Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,4341	,8691
Item 23	Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	,5062	,8658
Item 24	Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;	,5368	,8649
Item 25	Tento promover a cultura da nossa escola;	,5892	,8627
Item 27	Procuro corresponder às suas expectativas;	,5605	,8648
Item 28	Valorizo a educação para a cidadania;	,5042	,8661
Item 30	Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;	,5590	,8642
Item 32	Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,3510	,8727
Item 33	Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,5971	,8628
Item 35	Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,5234	,8660
Alpha global: ,8728			

5ª etapa: cálculo do coeficiente *alpha* de 20 itens

Item 3	Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,3573	,8710
Item 7	Procuro que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,4481	,8686
Item 9	Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;	,4663	,8676
Item 10	Procuro reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	,4751	,8675
Item 11	Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,4567	,8679
Item 13	Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,5307	,8654
Item 15	Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	,4234	,8690
Item 16	Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,4005	,8697
Item 18	Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,4654	,8677
Item 19	Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;	,3311	,8722
Item 20	Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,4431	,8693
Item 23	Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	,5047	,8663
Item 24	Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;	,5475	,8648
Item 25	Tento promover a cultura da nossa escola;	,5939	,8628
Item 27	Procuro corresponder às suas expectativas;	,5682	,8648

Item 28	Valorizo a educação para a cidadania;	,4997	,8666
Item 30	Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;	,5573	,8645
Item 32	Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,3648	,8730
Item 33	Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,5970	,8630
Item 35	Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,5266	,8663
Alpha global: ,8732			

* Nota: os itens eliminados assinalam-se em *itálico*

Como podemos constatar, o coeficiente de consistência interna obtido na 1ª etapa é de .7675. Este valor encontrado situa-se abaixo de .80, valor para o coeficiente *alpha* acima do qual consideramos estar perante um coeficiente de consistência interna elevado, atendendo aos critérios propostos por Nunnally²⁴⁸ e revistos por Hill e Hill²⁴⁹. O valor obtido deve-se, em parte, à existência de itens que baixam a consistência interna do todo, motivo pelo qual procedemos à sua eliminação. Assim sendo, na 2ª etapa, o coeficiente *alpha* obtido já se encontra acima de .80 ($\alpha = .8446$), valor de consistência considerado elevado. Todavia, dada ainda a existência de itens que baixam a consistência interna da escala, procedemos ao cálculo do coeficiente *alpha* de Cronbach sem esses itens, obtendo, na 3ª etapa, um coeficiente de .8657 e identificando, ainda, um item sem o qual o valor de consistência interna da escala aumentaria. Após a sua eliminação (4ª etapa), obtemos (5ª etapa) um coeficiente *alpha* de Cronbach de .8732, elevado, indicando a existência de uma boa consistência interna para os 20 itens considerados. Refira-se, ainda, que cada um destes itens é imprescindível para a manutenção da consistência interna do todo, dado que a eliminação de qualquer um deles conduziria a um abaixamento do índice de consistência interna. Partindo de 35 itens e retendo, apenas, 20, partimos para a validação de constructo.

3.3.2. Validade de constructo

Na secção anterior avaliámos a fiabilidade do QMC, optando por considerar apenas 20 itens, altamente consistentes entre si. É com base nestes 20 itens que passamos a efectuar os procedimentos necessários à validação de constructo do QMC.

²⁴⁸ NUNNALLY, J. C. - **Psychometric theory**. New York: McGraw-Hill, 1978.

²⁴⁹ Vid. HILL, M; HILL, A. – **Investigação por Questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000.

A análise da validade de constructo de um dado instrumento de medida requer o estudo da dimensionalidade do mesmo. A validade de constructo tem como objectivo determinar em que medida um dado instrumento avalia um determinado constructo teórico subjacente²⁵⁰. O estudo da dimensionalidade de um instrumento de medida recorre à análise factorial de componentes principais (*Principal Component Analysis*). Segundo Pestana e Gageiro,

“a análise factorial é um instrumento que possibilita organizar a maneira como os sujeitos interpretam as coisas, indicando as que estão relacionadas entre si e as que não estão. Esta análise permite ver até que ponto diferentes variáveis têm subjacente o mesmo conceito (factor)”²⁵¹.

Considerando os autores referidos, a análise factorial possibilita o estudo da validade das variáveis integrantes de cada componente, na medida em que, avaliando a correlação existente entre estas, informa até que ponto respeitam a um mesmo factor. No que se prende com a validade dos 20 itens do QMC, submetemo-los a uma Análise Factorial de Componentes Principais (ACP), com rotação VARIMAX, uma vez que pretendíamos obter factores tão distintos quanto possível.

Numa primeira etapa, averiguámos se cumpríamos os requisitos necessários a uma interpretação fiável deste tipo de análise. Constatámos que os requisitos exigidos eram cumpridos, pelo que procedemos à ACP. De facto, a matriz de intercorrelações difere da matriz de identidade [o teste de Bartlett indica um $\chi^2 (190) = 1166.48$, $p < .001$] e a amostragem revela-se adequada, já que o valor obtido para a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é superior a .70 (obtemos um valor de KMO = .880).

Após inspecção do *scree plot*, optámos por uma solução forçada a 4 factores, dado ser esta a estrutura factorial com maior significado. A estrutura tetrafactorial é responsável por 51.16% da variabilidade total, explicando o primeiro factor 14.76% da variabilidade total, o segundo 13.71%, o terceiro 12.25% e, por último, o quarto factor 10.44%. Considerando apenas os 4 factores retidos, constatamos que o primeiro é responsável por 28.85% da variabilidade total, o segundo por 26.80%, o terceiro por 23.94% e o quarto por 20.41%. As saturações factoriais e as comunalidades de cada um dos factores considerados são expostas no *Quadro 4.19* e encontram-se dispostas por

²⁵⁰ Vid. FINK, A. - **How to ask survey questions**. London: Sage, 1995 e NUNNALLY, J. C. - **Psychometric theory**. New York: McGraw-Hill, 1978.

²⁵¹ PESTANA, M. H. ; GAGEIRO, J. - **Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do S.P.S.S.** 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2000, p. 389.

ordem decrescente em cada factor. Todos os itens saturam o respectivo factor acima de .30.

Quadro 4.19

Questionário de Metáforas Comunicacionais: saturações factoriais (s) e comunalidades (h^2) para a solução com quatro factores (F1 a F4; rotação VARIMAX)

Itens	F1	F2	F3	F4	h^2
	<i>Metáforas cultural e orgânica</i>	<i>Metáfora narrativa</i>	<i>Metáforas política e cibernética</i>	<i>Metáfora interaccionista</i>	
23 Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	,667	,169	,014	,208	,517
25 Tento promover a cultura da nossa escola;	,657	,415	,069	,094	,617
32 Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,591	-,213	,408	-,023	,561
33 Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,563	,191	,153	,388	,527
28 Valorizo a educação para a cidadania;	,478	,054	,253	,320	,398
07 Procuo que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,475	,192	,118	,190	,313
19 Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;	-,102	,796	,014	,163	,671
24 Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;	,217	,763	,219	,042	,680
30 Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;	,273	,732	,119	,131	,642
09 Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;	,269	,521	,095	,190	,389
18 Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,297	,337	,323	,103	,317
20 Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,105	,156	,654	,134	,481
03 Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,060	,080	,646	,083	,434
35 Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,510	,110	,553	-,056	,581
27 Procuo corresponder às suas expectativas;	,413	,238	,553	,034	,534
11 Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,275	,073	,048	,721	,603
10 Procuo reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	,062	,091	,538	,452	,506
15 Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	,058	,304	,140	,565	,434
13 Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,364	,276	,023	,560	,523
16 Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,050	-,039	,483	,517	,505

O primeiro factor é saturado acima de .40 por 6 itens, três constituintes da metáfora *cultural*, dois da *orgânica*, e um da *política*. O factor 2 agrega 5 itens, quatro da metáfora *narrativa* e um da *orgânica*. O factor 3 totaliza 4 itens, três pertencentes à metáfora *política* e um à metáfora *cibernética*. O último factor retido é saturado por 5 itens, dois pertencentes à metáfora *orgânica*, um à *cultural*, um à *psicológica* e outro à *cibernética*. O item 18 satura os factores 2 e 3 e os itens 10 e 16 os factores 3 e 4.

O factor 1 agrega essencialmente os itens pertencentes às metáforas *cultural* e *orgânica*, pelo que decidimos designá-lo de *Metáforas cultural e orgânica*. O factor 2 é saturado por uma constelação de itens pertencentes quase em exclusivo à metáfora *narrativa*, pelo que optámos por designá-lo, precisamente, por *Metáfora narrativa*. Já o factor 3, devido ao facto de agrupar itens pertencentes às metáforas *política* e *cibernética*, decidimos designá-lo de *Metáforas política e cibernetica*. Por último, o factor 4, é saturado pelos itens referentes à interacção com o meio envolvente, pelo que deliberámos apelidá-lo de *Metáfora interaccionista*. Será com base neste agrupamento de itens em 4 factores que apresentaremos os resultados da presente investigação. Posteriormente, num segundo momento, faremos um agrupamento dos itens em função da metáfora comunicacional que lhe subjaz e apresentaremos os resultados da investigação em função das sete metáforas por nós definidas: mecânica, política, orgânica, cultural, psicológica, cibernetica e narrativa.

3.3.3. Fiabilidade dos 4 factores do QMC

.....

Na presente secção, para concluirmos os estudos de validade e fiabilidade da medida por nós elaborada, apresentamos os resultados da análise da fiabilidade dos 4 factores do QMC, que pode ser consultada no *Quadro 4.20*. Suprimimos a apresentação da análise da fiabilidade da escala na sua globalidade, uma vez que pode consultar-se no *ponto 3.3.1.* do presente capítulo.

Quadro 4.20

**Correlações item-total e coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach
sem os respectivos itens para os quatro factores do QMC**

Itens do QMC	Correlação item-total	Alpha total sem o item	
Cálculo do coeficiente <i>alpha</i> para o Factor 1: Metáforas cultural e orgânica			
Item 23	Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	,5090	,6950
Item 25	Tento promover a cultura da nossa escola;	,5550	,6799
Item 32	Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,4053	,7304
Item 33	Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,5485	,6845
Item 28	Valorizo a educação para a cidadania;	,4515	,7111
Item 7	Procuo que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,4284	,7178
Alpha do Factor 1: ,7398			
Cálculo do coeficiente <i>alpha</i> para o Factor 2: Metáfora narrativa			
Item 19	Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;	,5106	,7081
Item 24	Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;	,6516	,6553
Item 30	Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;	,6285	,6646
Item 9	Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;	,4729	,7214
Item 18	Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,3415	,7712
Alpha do Factor 2: ,7505			
Cálculo do coeficiente <i>alpha</i> para o Factor 3: Metáforas política e cibernética			
Item 20	Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,4672	,6658
Item 3	Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,4135	,6677
Item 35	Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,5098	,6352
Item 27	Procuo corresponder às suas expectativas;	,4894	,6401
Item 10	Procuo reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	,4623	,6495
Alpha do Factor 3: ,6999			
Cálculo do coeficiente <i>alpha</i> para o Factor 4: Metáfora interaccionista			
Item 11	Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,4725	,5354
Item 15	Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	,3821	,6001
Item 13	Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,4468	,5549
Item 16	Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,3856	,5976
Alpha do Factor 4: ,6419			

A inspecção do *Quadro 4.20.* permite-nos constatar que, tal como seria de prever, o coeficiente *alpha* de cada factor individualmente considerado é inferior ao *alpha* global da escala. Tal não se deve ao facto de cada um dos factores apresentar menor consistência comparativamente à escala global onde se insere, mas antes devido ao número inferior de itens que integram cada um dos factores relativamente ao total de itens do QMC (20, após os estudos de validação). Não esqueçamos que cada factor é constituído por um número reduzido de itens (apenas por 4, 5 ou 6 itens). Portanto, concluímos que cada um dos factores retidos apresenta uma boa consistência interna, não obstante ela se situar abaixo dos .80. Quando observamos os coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach de cada factor sem os respectivos itens concluímos que estes baixam sistematicamente, o que nos indica que cada um dos itens retidos é indispensável para a boa consistência interna da escala.

4. Recolha dos dados e conceptualização da investigação

Como já foi referido, a informação necessária à realização do presente estudo empírico foi obtida por questionário auto-administrado, distribuído junto dos docentes que leccionam em escolas de dois meios distintos: uma localizada no meio rural (abrangendo os 3 níveis de ensino considerados: 2º, 3º ciclos e Secundário) e duas no meio urbano. A distribuição do questionário efectuou-se na primeira e segunda semanas completas do mês de Junho de 2004 e a recolha decorreu durante o mesmo período. Pediu-se a colaboração voluntária dos participantes, explicou-se-lhes a natureza do estudo – recolher informação relativa aos processos de comunicação utilizados pelos docentes na sala de aula no contexto de organizações educacionais de meios rural e cidadão – e foi garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas. Os docentes eram instruídos para responderem individualmente, tendo sempre presente aquilo que tem sido a sua prática lectiva enquanto docentes dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário. O questionário continha instruções padronizadas e os participantes deveriam, após preenchimento do questionário, devolvê-lo de imediato. Estima-se um tempo de resposta de aproximadamente 15 minutos.

A informação obtida através das respostas aos itens do QMC e das variáveis sócio-demográficas integra-se na disponibilizada pelo inquérito por questionário auto-administrado. Assim sendo, atendendo à natureza da presente investigação, optámos por

não elaborar hipóteses específicas de investigação, dado que, nas investigações por inquérito, apenas em casos muito particulares se poderão corroborar com um grau elevado de confiança relações de causalidade, patentes nas hipóteses teóricas enunciadas por Cook e Campbell²⁵². Optámos, assim, pela averiguação de relações de covariação propostas por Rosenthal e Rosnow²⁵³ e de dependência entre as variáveis estudadas, constituindo grupos em função das diversas categorias das variáveis sócio-demográficas em estudo, que já descrevemos aquando da caracterização da amostra inquirida.

5. Procedimentos relativos ao tratamento estatístico dos dados

Seleccionámos para a análise estatística dos dados o programa informático *Statistical Package for Social Sciences*, mais conhecido por SPSS, versão 11.5, para o sistema operativo Windows. A substituição das não-respostas (*missing values*) em variáveis não categoriais obedeceu ao método EM²⁵⁴ (*Expectation Maximization*; de Tabachnick e Fidell²⁵⁵)

No próximo capítulo damos conta da análise estatística dos dados. Iniciamos com a apresentação das estatísticas descritivas e prosseguimos para as estatísticas inferenciais. Na apresentação dos resultados do estudo empírico, dada a multiplicidade de referências bibliográficas que nos permitiram fundamentar as análises estatísticas realizadas, optámos por indicá-las seguidamente, na sua globalidade. Para além de duas referências bibliográficas de base Alferes²⁵⁶, utilizámos para *construção, adaptação e validação de escalas de medida* as referências bibliográficas Fink²⁵⁷, John e Benet-

²⁵² Vid. COOK, T. D. ; CAMPBELL, D. T. - **Quasi experimentation: Design and analysis issues for field settings**. Boston: Houghton-Mifflin, 1979.

²⁵³ Vid. ROSENTHAL, R. ; ROSNOW, R. L. - **Essentials of behavioral research: Methods and data analysis**. New York: McGraw-Hill, 1986.

²⁵⁴ Recorremos ao comando MVA (/EM TOLERANCE=0.001 CONVERGENCE=0.0001 ITERATIONS=25) na Syntax do SPSS para a substituição dos *missing values*, para 25 iterações e com base na distribuição normal. Seguidamente, de acordo com a escala de medida das duas escalas por nós utilizadas, arredondámos os valores para a unidade.

²⁵⁵ Vid. TABACHNICK, B. G. ; FIDELL, L. S. - **Using multivariate statistics**. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

²⁵⁶ ALFERES, V. - **Encenações e comportamentos sexuais: Para uma psicologia social da sexualidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1997 e ALFERES, V. R. - **Programas e rotinas complementares do SPSS [syntax files]**, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.uc.pt/nucleos/niips/>

²⁵⁷ FINK, A. - **How to ask survey questions**. London: Sage, 1995.

Martínez²⁵⁸ e Rosenthal e Rosnow²⁵⁹. Para *estatísticas descritivas e análise exploratória de dados* baseámo-nos em Howell²⁶⁰ e Kiess e Bloomkist²⁶¹. Na *análise da consistência interna* recorremos a Nunnaly²⁶² e Spector²⁶³. Para as *análises da correlação* consultámos Cohen²⁶⁴ e Howell²⁶⁵, Neale e Liebert²⁶⁶ e Rosenthal e Rosnow²⁶⁷. Nas *análises multivariadas da variância* centrámo-nos em Stevens²⁶⁸ e em Tabachnick e Fidell²⁶⁹. Por último, para a questão das *medidas em psicologia e critérios de selecção de técnicas de análise de dados* centrámo-nos em Andrews, Klem, Davidson, Brewer²⁷⁰ e Kenny, Kashy e Bolger²⁷¹.

²⁵⁸ JOHN, O. P. ; BENET-MARTINEZ, V. - Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction. In, H. T. Reis ; C. M. Judd (eds.). **Handbook of research methods in social and personality psychology**. Cambridge: University Press, 2000, p. 339-369.

²⁵⁹ ROSENTHAL, R. ; ROSNOW, R. L. - **Essentials of behavioral research: Methods and data analysis**. New York: McGraw-Hill, 1986.

²⁶⁰ HOWELL, D. C. - **Statistics methods for psychology**. 4th ed. Belmont, CA: Duxbury Press, 1997.

²⁶¹ KIESS, H. O. ; BLOOMQUIST, D. W. - **Psychological research methods: A conceptual approach**. Boston: Allyn and Bacon, 1985.

²⁶² NUNNALY, J. C. - **Psychometric theory**. New York: McGraw-Hill, 1978.

²⁶³ SPECTOR, P. E. - **Summated rating scale construction: An introduction**. London: Sage, 1992.

²⁶⁴ COHEN, J. - **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2nd ed..NewYork: Academic Press, 1988.

²⁶⁵ HOWELL, D. C. - **Statistics methods for psychology**. 4th ed. Belmont, CA: Duxbury Press, 1997.

²⁶⁶ NEALE, J. M. ; LIEBERT, R. M. - **Science and behavior: An introduction to methods of research**. 3rd ed. New York: Prentice Hall, 1986.

²⁶⁷ ROSENTHAL, R. ; ROSNOW, R. L. - **Essentials of behavioral research: Methods...**,

²⁶⁸ STEVENS, J. - **Applied multivariate statistics for the social sciences**. 3rd ed..Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

²⁶⁹ TABACHNICK, B. G. ; FIDELL, L. S. - **Using multivariate statistics**. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

²⁷⁰ ANDREWS, F. M. ; KLEM, L. [et al.] - **A guide for selecting statistical techniques for analyzing social science data**. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, 1981

²⁷¹ KENNY, D. A. ; KASHY, D. A. [et al.] - Data analysis in social psychology. In D.T.Gilbert ; S.T.Fiske [et al.], eds. **Handbook of social psychology**.4th ed. New York: McGraw-Hill, 1998, Vol.1, p, 233-265.

Capítulo V**Metáforas Comunicacionais e variáveis influentes**

Dedicamos o Capítulo V a dois pontos principais: 1) à apresentação dos resultados obtidos com a aplicação do QMC à amostra estudada; e 2) ao estudo da influência de um conjunto de variáveis (geográficas, sócio-demográficas e organizacionais) na percepção da influência das referidas metáforas nos processos comunicacionais utilizados pelos docentes com os alunos na sala de aula. Terminamos este capítulo com a apresentação das análises relativas às metáforas comunicacionais, tal como foram conceptualmente delimitadas e deram origem à elaboração do QMC.

Iniciaremos a apresentação com a exposição dos resultados do presente estudo empírico no que respeita à informação recolhida através do QMC na sua globalidade e nos seus quatro factores constituintes. Num segundo momento pretendemos analisar as diferenças existentes na percepção que os docentes têm sobre o grau de influência das metáforas comunicacionais na interacção com os alunos em contexto de sala de aula. No terceiro momento tomamos como objectivo analisar as diferenças na identificação por parte dos participantes das metáforas como influentes nos processos comunicacionais nos docentes que leccionam em escolas de meios distintos: referimo-nos ao meio rural e ao meio citadino.

No quarto momento pretendemos analisar a influência das variáveis sócio-demográficas caracterizadoras dos colaboradores de organizações escolares nos grau de identificação de uma dada metáfora como influente nos processos comunicacionais utilizados na sala de aula. Iniciaremos a apresentação da influência das variáveis sócio-demográficas com a análise do género dos participantes (masculino/feminino), seguindo-se a idade, o seu estado civil e habilitações académicas, o tempo de experiência que detêm (i.e., os anos de serviço docente), o nível de ensino onde leccionam, o cargo desempenhado na escola e, por último, a situação profissional em que se encontram.

O quinto momento é dedicado à análise da influência do número de turmas e de alunos que os docentes leccionam no grau de identificação das metáforas como influentes nos processos comunicacionais. Para concluirmos, no sexto momento, fazemos a exposição e análise dos resultados obtidos em cada uma das metáforas

comunicacionais individualmente consideradas: metáforas mecânica, política, orgânica, cultural, psicológica, cibernética e narrativa.

1. Análise descritiva do QMC

Iniciamos a apresentação dos resultados com a exposição das estatísticas descritivas do QMC na sua globalidade e ao nível dos seus quatro factores constituintes – designadamente, Metáforas cultural e orgânica, Metáfora narrativa, Metáforas política e cibernética e, por último, Metáfora interaccionista. No *Quadro 5.1* apresentam-se os valores mínimo e máximo, as pontuações médias, os desvios e os erros-padrão do QMC, respeitantes à escala global e aos seus 4 factores.

Quadro 5.1.
Valores mínimo e máximo, pontuações médias, desvios e erros-padrão do QMC e dos 4 factores constituintes

	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio-padrão (DP)	Erro-padrão (EP)
QMC (<i>escala global</i>)	3,10	5,00	4,240	0,340	0,024
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	2,67	5,00	4,192	0,449	0,039
Factor 2: Metáfora narrativa	2,40	5,00	4,255	0,439	0,031
Factor 3: Metáforas política e cibernética	3,00	5,00	4,301	0,400	0,028
Factor 4: Metáfora interaccionista	2,75	5,00	4,216	0,413	0,029

Em relação à medida de tendência central, para a escala global, constata-se que o valor obtido ($M = 4.24$) se aproxima da opção de resposta 4 (*concordo*), o que nos leva a inferir que, em termos gerais, os docentes inquiridos identificam as metáforas como influentes nos processos comunicacionais que utilizam na interacção com os alunos na sala de aula. A média dos valores mínimos é de 3.10, informativa de que se aproxima da opção de resposta 3 (*não concordo nem discordo*). Já a média dos valores máximos, de 5.0, corresponde à opção de resposta 5 (*concordo totalmente*).

No que concerne à medida de tendência central dos factores em questão, a pontuação média mais elevada corresponde ao *Factor 3* (Metáforas política e

cibernética), ao passo que a de valor mais baixo ao *Factor 1* (Metáforas cultural e orgânica). Parece, portanto, que os docentes identificam como mais influente nos processos de comunicação na sala de aula as Metáforas política e cibernética ($M = 4.30$), seguindo-se a Metáfora narrativa ($M = 4.26$), a Metáfora interaccionista ($M = 4.22$), e, por último, as Metáforas cultural e orgânica ($M = 4.19$).

Relativamente às medidas de dispersão ou variabilidade, calculadas pelo desvio-padrão dos respectivos factores, constatamos que os valores são baixos, rondando os 0.424 valores da escala de medida (pontuação média dos desvios-padrão). Ao nível da *medida global do QMC*, o valor do desvio-padrão, de 0.340, indica-nos que as pontuações de aproximadamente 64% dos docentes inquiridos se situam entre a pontuação média do QMC (escala global) subtraída do valor do respectivo desvio-padrão ($M - 1DP = 3.90$ valores da escala de medida) e a mesma pontuação média adicionada do referido valor ($M + 1DP = 4.58$ valores da escala de medida). Em termos de erro-padrão, encontramos valores muito baixos, próximos de zero (a pontuação média dos erros-padrão para os 4 factores do QMC é de 0.0318).

Na *Figura 5.1* representam-se graficamente as pontuações médias do QMC (escala global) e factores constituintes. Salientam-se as pontuações mais elevadas ao nível das *Metáforas política e cibernética* (Factor 3) e mais reduzidas ao nível das *Metáforas cultural e orgânica* (Factor 1).

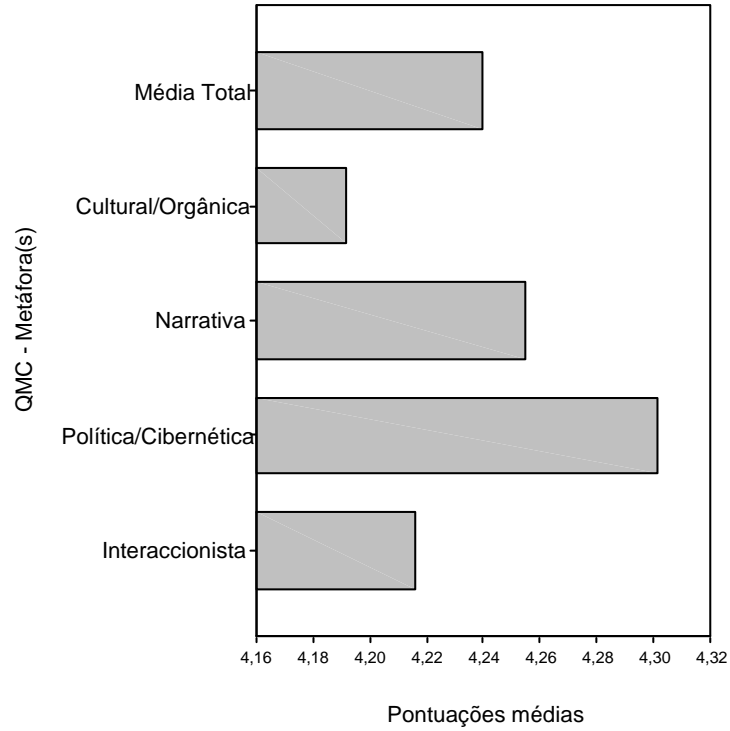


Figura 5.1 – Pontuações médias do QMC e factores constituintes: *Factor 1:* Metáforas cultural e orgânica; *Factor 2:* Metáfora narrativa; *Factor 3:* Metáforas política e cibernética; *Factor 4:* Metáfora interaccionista;

2. Análise comparativa dos quatro factores do QMC

Não obstante a notória proximidade entre as pontuações médias dos 4 factores retidos do QMC, pretendemos averiguar em que medida existem diferenças entre estes factores, avaliadores das diferentes metáforas influentes nos processos comunicacionais que os docentes utilizam na interacção com os alunos na sala de aula. O *Quadro 5.2* apresenta os resultados dos testes T de Student para amostras emparelhadas. Este é o teste estatístico que se revela mais adequado ao teste da diferença entre as pontuações médias nos diferentes factores do QMC, já que todos os docentes respondem aos itens integrantes de todos os factores retidos.

Quadro 5.2
Comparação das pontuações médias entre os factores constituintes do QMC:
testes T de Student para amostras emparelhadas

<i>QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais</i>		Diferenças emparelhadas		
		Médias	Desvios-padrão	t (199)
Factores constituintes:	Pares a comparar			
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	Factor 1 – Factor 2	-0,063	0,445	-2,01*
Factor 2: Metáfora narrativa	Factor 1 – Factor 3	-0,109	0,393	-3,93**
Factor 3: Metáforas política e cibernética	Factor 1 – Factor 4	-0,025	0,414	-0,84, <i>ns</i>
Factor 4: Metáfora interaccionista	Factor 2 – Factor 3	-0,046	0,442	-1,47, <i>ns</i>
	Factor 2 – Factor 4	0,039	0,439	1,249, <i>ns</i>
	Factor 3 – Factor 4	0,085	0,414	2,89*

* $p < .05$ ** $p < .001$

ns: as diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado, $p \leq .05$

Conforme se pode observar no *Quadro 5.2*, as diferenças situam-se em três dos pares a comparar: Factor 1-Factor 2, Factor 1-Factor 3 e Factor 3-Factor 4. Nos pares Factor 1-Factor 4, Factor 2-Factor 3 e Factor 2-Factor 4 as diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado, $p \leq .05$. Consideramos, assim, que os docentes identificam como mais influente nos processos comunicacionais utilizados com os alunos na sala de aula a *Metáfora narrativa* e as *Metáforas política e cibernética* comparativamente às *Metáforas cultural e orgânica* (a diferença entre as pontuações

médias é de 0.06 valores da escala de medida na comparação da *Metáfora narrativa* com as *Metáforas cultural e orgânica* e de 0.11 na comparação desta última com as *Metáforas política e cibernética*). Constatamos, ainda, que as *Metáforas política e cibernética* são identificadas como mais influentes nos referidos processos de comunicação comparativamente à *Metáfora interaccionista*. Para os pares comparar Factor 1-Factor 2 e Factor 3-Factor 4 a margem de erro é inferior a 0.05, o que nos confere um grande grau de confiança de 95% no que respeita às diferenças entre as pontuações atribuídas às metáforas comunicacionais em análise. No que se prende com o par Factor 1-Factor 3, as diferenças atingem um grau de confiança superior a 999 em 1000 (margem de erro inferior a 1/1000), o que nos permite afirmar com uma margem de erro consideravelmente reduzida que as *Metáforas política e cibernética* são consideradas mais influentes nos processos comunicacionais relativamente às *Metáforas cultural e orgânica*.

3. Influência da variável geográfica nas Metáforas Comunicacionais

O *ponto 3* do presente capítulo é dedicado ao estudo da influência da variável geográfica – (meio rural e meio citadino) – na identificação que os docentes fazem das metáforas como influentes nos processos comunicacionais por eles utilizados. Considerando os 4 factores do QMC, pretendemos averiguar se as percepções dos docentes são distintas em função da localização em meio rural ou em meio urbano da escola onde leccionam.

Tomamos, assim, como variável independente a localização da escola, considerando os seus dois níveis (1 = citadino; 2 = rural) e realizámos uma MANOVA – *análise multivariada da variância, procedimento General Linear Model*²⁷². Considerámos como variáveis dependentes (VDs) os 4 factores retidos no QMC, correspondentes ao agrupamento das metáforas comunicacionais: *Metáforas cultural e*

²⁷² Refira-se que, à semelhança das análises estatísticas que apresentamos no decurso do presente trabalho, procedemos ao teste dos pressupostos de uma utilização fiável do teste estatístico em questão (MANOVA). De facto, os testes de homogeneidade indicam que a matriz de covariâncias das variáveis dependentes é equivalente nos quatro grupos em análise [M de Box = 21.20, F (10, 187429.5) = 2.07, $p > .05$] e o teste de Levene aponta para variâncias homogéneas no que respeita aos quatro factores do QMC [obtemos razões F (1, 198) = 3.23 de 0.62, 2.50, 0.20 e 1.95 para, respectivamente, os factores 1 (metáforas cultural e orgânica) 2 (metáfora narrativa) 3 (metáforas política e cibernética) e 4 (metáfora interaccionista), $p > .10$]. Optámos por omitir a presente informação nas restantes análises por considerarmos a sua apresentação redundante. Todavia, em todos os casos, todos os pressupostos de utilização das análises estatísticas foram rigorosamente obedecidos.

orgânica, Metáfora narrativa, Metáforas política e cibernética e Metáfora interaccionista. O resultado obtido ao nível do teste multivariado indica a existência de um efeito global estatisticamente significativo [obtemos um λ (*A*) de Wilks = 0.930, $F(4, 195) = 3.66$, $p = .007$], que os testes univariados indicam dever-se exclusivamente aos factores 1 e 3: Metáforas cultural e orgânica e Metáforas política e cibernética.

Consideramos, portanto, que se a nível global (i.e., nos 4 factores do QMC considerados conjuntamente) o meio onde leccionam os docentes parece exercer influência, quando analisamos detalhadamente o efeito desta variável independente em cada um dos factores, constatamos que só se faz sentir para as *Metáforas cultural e orgânica* e para as *Metáforas política e cibernética*. O *Quadro 5.3* ilustra as pontuações médias, os desvios-padrão e os resultados dos testes univariados dos 4 factores do QMC em função do meio onde leccionam os docentes: rural ou citadino.

Quadro 5.3
Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do meio escolar onde leccionam os docentes: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Meio escolar						
	Citadino (n = 100)		Rural (n = 100)		Total (N = 200)		F(1,198)
	M	DP	M	DP	M	DP	
Factores constituintes:							
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	4,127	0,473	4,257	0,417	4,192	0,449	4,250*
Factor 2: Metáfora narrativa	4,230	0,490	4,280	0,381	4,255	0,439	0,648, ns
Factor 3: Metáforas política e cibernética	4,202	0,402	4,400	0,375	4,301	0,400	12,989**
Factor 4: Metáfora interaccionista	4,193	0,406	4,240	0,420	4,216	0,413	0,660, ns

* $p < .05$ ** $p < .001$

ns: as diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado, $p \leq .05$

A análise do *Quadro 5.3* permite-nos constatar que, ao nível dos factores 1 e 3, as diferenças entre o meio citadino e o rural apontam para uma superioridade do segundo comparativamente ao primeiro. De facto, a inspecção das médias permite verificar que, tanto para as *Metáforas cultural e orgânica* como para as *Metáforas política e cibernética*, as pontuações são mais elevadas no meio rural comparativamente

ao cidadão. Concluimos, assim, que o meio onde os professores prestam serviço docente detém influência no grau de identificação das metáforas agrupadas pelos factores 1 e 3 do QMC como detentoras de influência nos processos comunicacionais que os docentes utilizam com os alunos na sala de aula: as referidas metáforas são identificadas como sendo mais influentes no meio rural. Na *Figura 5.2* representam-se graficamente as pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do meio escolar onde leccionam os docentes. Não obstante as diferenças apenas atingirem o limiar de significação estatística para os factores 1 e 3, denota-se nos restantes, igualmente, uma superioridade nas pontuações médias no meio rural comparativamente ao cidadão.

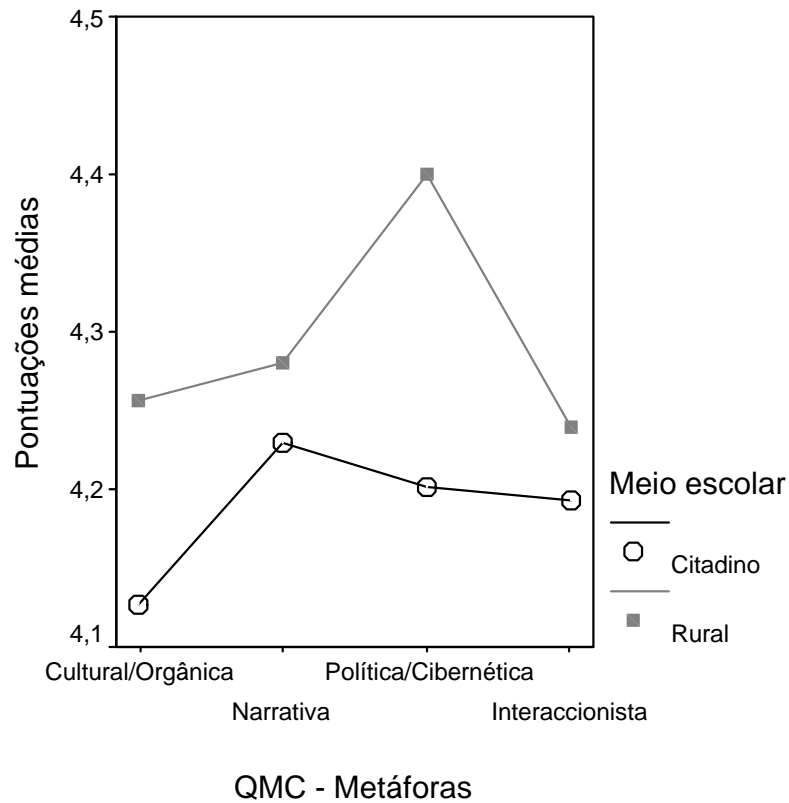


Figura 5.2 – Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do meio escolar onde leccionam os docentes: meio cidadão vs meio rural. *Factor 1:* Metáforas cultural e orgânica; *Factor 2:* Metáfora narrativa; *Factor 3:* Metáforas política e cibernética; *Factor 4:* Metáfora interaccionista;

4. Influência das variáveis sócio-demográficas nas Metáforas Comunicacionais

Na presente secção analisamos a influência de um conjunto de variáveis sócio-demográficas nas metáforas comunicacionais por nós identificadas como presentes nos processos de interacção que os docentes utilizam com os alunos na sala de aula. Iniciamos a apresentação com a análise das diferenças de género, seguindo-se a idade, o estado civil e as habilitações literárias. Seguidamente debruçamo-nos sobre a influência dos anos de serviço docente, do nível de ensino leccionado, do cargo desempenhado na escola e da situação profissional de cada docente.

4.1. Diferenças de género

Tomamos como primeira tarefa analisar a influência que o sexo dos participantes detém ao nível da identificação das metáforas comunicacionais como detentoras de influência nos processos de comunicação no contexto de sala de aula.

Na análise das diferenças de género procedemos a uma análise multivariada da variância (MANOVA, procedimento *General Linear Model*), tomando como variável independente (VI) o sexo dos participantes (1 = masculino; 2 = feminino) e como variáveis dependentes (VDs) as pontuações médias obtidas nos 4 factores constituintes do QMC. A análise do teste multivariado indica que o efeito global se revela estatisticamente significativo [*A de Wilks* = 0.939, $F(4, 195) = 3.17, p < .02$]. Por sua vez, quando consideramos os 4 factores do QMC na sua especificidade, constatamos que o sexo dos docentes se reverte em diferenças estatisticamente significativas ao nível dos factores 2, 3 e 4 – respectivamente, Metáfora narrativa, Metáforas política e cibernética e Metáfora interaccionista.

No *Quadro 5.4* apresentamos as estatísticas descritivas e os resultados dos testes univariados dos 4 factores do QMC em função do sexo dos participantes. Conforme se pode observar, os testes univariados indicam que em todas as metáforas cujas diferenças atingem o limiar de significação estatística convencional ($p \leq .05$), as pontuações correspondentes ao sexo feminino são sempre superiores comparativamente às do sexo masculino. Os resultados obtidos indicam, portanto, que são as mulheres, relativamente aos homens, que fazem uma maior identificação da actuação das *Metáfora narrativa*,

Metáforas política e cibernética e *Metáfora interaccionista* nos processos comunicacionais em contexto de sala de aula. Tal superioridade é facilmente constatada na *Figura 5.3*, onde se representam graficamente as pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do sexo dos participantes. Não obstante as diferenças de género ao nível do Factor 1 (*Metáforas cultural e orgânica*) não atingirem o limiar de significação estatística, o sexo feminino obteve uma pontuação média superior comparativamente aos docentes do sexo masculino.

Quadro 5.4

Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do sexo dos docentes: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Sexo						F(1,198)
	Masculino (n = 63)		Feminino (n = 137)		Total (N = 200)		
<i>Factores constituintes:</i>	M	DP	M	DP	M	DP	
<i>Factor 1:</i> Metáforas cultural e orgânica	4,119	0,463	4,225	0,441	4,192	0,449	2,418, <i>ns</i>
<i>Factor 2:</i> Metáfora narrativa	4,143	0,508	4,307	0,394	4,255	0,439	6,163*
<i>Factor 3:</i> Metáforas política e cibernética	4,171	0,378	4,361	0,397	4,301	0,400	10,091**
<i>Factor 4:</i> Metáfora interaccionista	4,119	0,468	4,261	0,379	4,216	0,413	5,200*

* $p < .05$ ** $p < .01$

ns: as diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado, $p \leq .05$

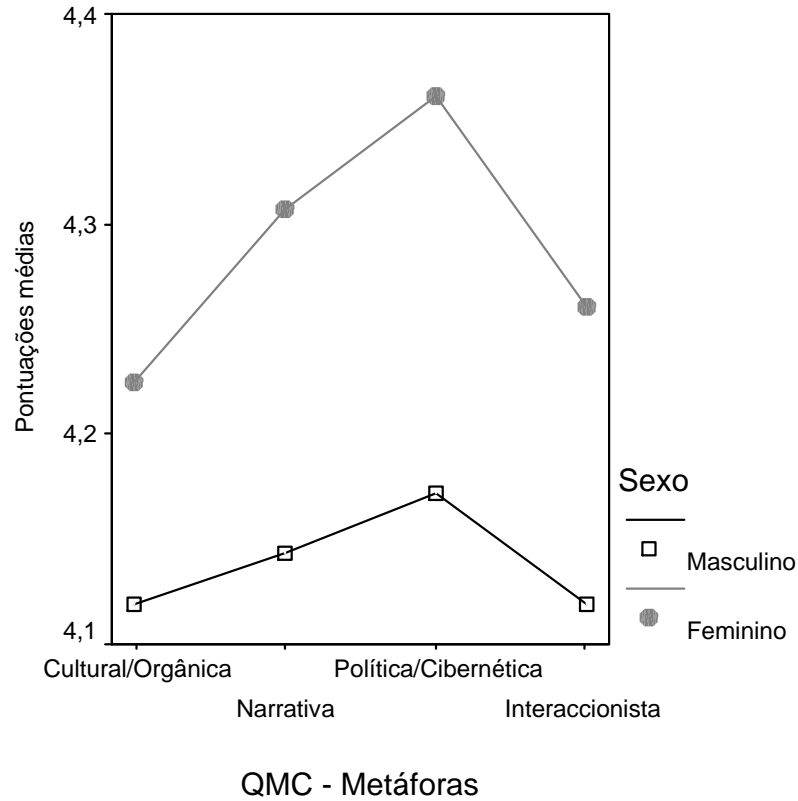


Figura 5.3 – Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do sexo dos participantes. *Factor 1:* Metáforas cultural e orgânica; *Factor 2:* Metáfora narrativa; *Factor 3:* Metáforas política e cibernética; *Factor 4:* Metáfora interaccionista;

4.2. Idade

Apresentamos, agora, os resultados da influência da variável *idade* dos docentes ao nível dos 4 factores retidos no QMC: Metáforas cultural e orgânica, Metáfora narrativa, Metáforas política e cibernética e Metáfora interaccionista. Considerámos o agrupamento da variável idade em 6 classes etárias: 22 a 25, 26 a 30, 31 a 35, 36 a 40, 41 a 50 e mais de 51 anos de idade.

O teste estatístico mais adequado para a análise da influência da classe etária em que se situa cada participante nas metáforas comunicacionais avaliadas pelos 4 factores do QMC consiste na MANOVA, considerando como VI a classe etária e como VDs os 4 factores do QMC. O resultado da MANOVA não demonstra a existência de um efeito global estatisticamente significativo [*A de Wilks* = 0.903, $F(20, 634.43) = 0.903, p >$

.40]. Os testes univariados decorrentes, cujos resultados (conjuntamente com as pontuações médias e desvios-padrão para as diferentes classes etárias) se expõem no *Quadro 5.5*, não indicam, de igual modo, a existência de qualquer efeito significativo²⁷³. Concluimos que a idade dos participantes não se reverte em qualquer tipo de diferenças no grau de identificação das metáforas comunicacionais como influentes nos processos interferentes na comunicação na sala de aula.

Quadro 5.5
Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função da classe etária dos participantes: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Classe etária (anos)														F ^a (5,194)
	22-25 (n=7)		26-30 (n=36)		31-35 (n=57)		36-40 (n=40)		41-50 (n=45)		> 51 (n=15)		Total (n=200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	4,07	0,36	4,35	0,44	4,22	0,39	4,18	0,49	4,07	0,49	4,17	0,45	4,20	0,45	1,72
Factor 2: Metáfora narrativa	4,07	0,36	4,38	0,39	4,28	0,36	4,23	0,57	4,26	0,46	4,13	0,42	4,25	0,44	0,89
Factor 3: Metáforas política e cibernética	4,29	0,32	4,41	0,37	4,33	0,40	4,18	0,42	4,27	0,41	4,36	0,37	4,30	,400	1,50
Factor 4: Metáfora interaccionista	4,04	0,34	4,33	0,38	4,26	0,45	4,15	0,43	4,17	0,40	4,18	0,36	4,26	0,41	1,23

^a As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado $p \leq .05$

Com o objectivo de esclarecer os resultados e analisar a existência de uma possível relação entre a idade dos docentes e a identificação das metáforas comunicacionais como influentes nos processos de comunicação, procedemos ao cálculo de coeficientes de correlação de Pearson, entre a variável idade e o QMC (escala global) e factores constituintes. Os resultados encontrados indicam-nos a inexistência de uma relação estatisticamente significativa da idade com a escala total. A relação é negativa, e podemos considerá-la significativa caso aceitemos uma margem de erro de

²⁷³ No sentido de averiguar a possibilidade da existência de diferenças ao nível dos 4 factores do QMC em função das 6 classes etárias em que agrupámos as idades dos participantes, recorreremos ao cálculo de testes de comparação múltipla. O teste mais adequado, de Tukey HSD (*honestly significant difference*), calculado para contrastes simples *a posteriori*, indica que ao nível de cada um dos factores individualmente considerados não existem quaisquer diferenças na identificação que os docentes fazem da influência das metáforas comunicacionais no exercício da sua profissão em função das diferentes classes etárias em que foram agrupados. Por conseguinte, suprimimos a apresentação destes resultados.

7% ($r = .13$, $p = .07$). Parece que há medida que aumenta a idade dos participantes, diminui a sua percepção sobre a influência das metáforas comunicacionais na comunicação exercida na sala de aula. Todavia, a proporção de variabilidade partilhada é baixa, sendo de 1.69% (coeficiente de determinação R^2).

A análise individual dos factores indica que apenas um se correlaciona negativa e significativamente com a idade dos participantes. A correlação a que nos referimos prende-se com o Factor 1, *Metáforas cultural e orgânica* ($r = .14$, $p = .04$; proporção de variabilidade partilhada de 1.96%). Para os restantes factores não encontramos relações significativas, ou seja, a idade não se encontra associada às *Metáforas narrativa* (Factor 2) *política e cibernética*, (Factor 3) e *interaccionista* (Factor 4) – obtemos coeficientes de correlação de, respectivamente, $-.08$, $-.08$ e $-.09$, $p > .20$). No *Quadro 5.6* apresentamos os referidos Coeficientes de correlação de Pearson (r) e de determinação (R^2).

Quadro 5.6
Coeficientes de correlação de Pearson entre o QMC e factores
constituintes e a idade dos participantes

		Idade dos participantes	
		Coeficiente de correlação de Pearson (r)	Coeficiente de determinação, % (R^2)
	QMC- Escala global	-.129*	1.66
Factor 1	Metáforas cultural e orgânica	-.142**	2.02
Factor 2	Metáfora narrativa	-.083, <i>ns</i>	0.07
Factor 3	Metáforas política e cibernética	-.083, <i>ns</i>	0.07
Factor 4	Metáfora interaccionista	-.089, <i>ns</i>	0.08

* correlação significativa ao nível $p = .07$

** correlação significativa ao nível $p = .04$

ns: As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencional $p \leq .05$

A representação gráfica das 6 classes da variável idade nos 4 factores constituintes do QMC consta da *Figura 5.4*. Apesar das diferenças não atingirem o limiar de significação estatística, nota-se que são os docentes pertencentes à classe etária dos 25 aos 30 anos que manifestam uma pontuação média superior ao nível das metáforas comunicacionais agrupadas pelos 4 factores do QMC. Por sua vez, a classe etária que ressalta como detendo pontuações médias mais baixas respeita aos docentes mais jovens, com idades compreendidas entre os 22 e os 25 anos (inclusive).

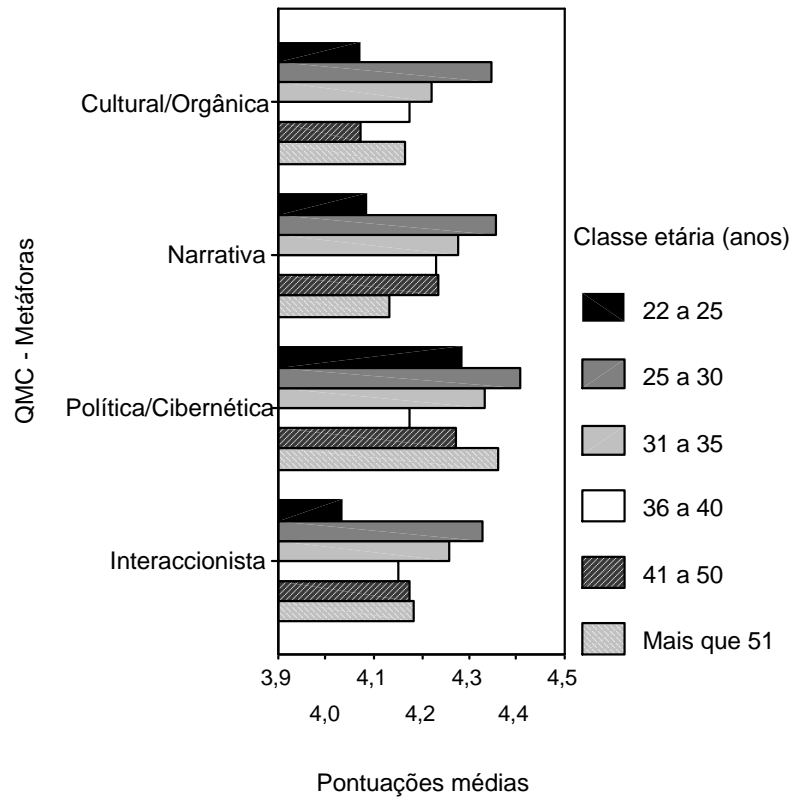


Figura 5.4 – Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função da idade dos participantes. *Factor 1:* Metáforas cultural e orgânica; *Factor 2:* Metáfora narrativa; *Factor 3:* Metáforas política e cibernética; *Factor 4:* Metáfora interaccionista;

4.3. Estado civil

Pretendemos, agora, avaliar a influência do estado civil nas variáveis dependentes em análise, metáforas comunicacionais no contexto da sala de aula. A realização da MANOVA, tomando como VI a informação relativa ao estado civil e como VDs os 4 factores do QMC, indica a inexistência de um efeito global estatisticamente significativo [*A de Wilks* = 0.686, $F(15, 177.01) = 1.73, p = .05$]. De igual modo, nenhum dos testes univariados aponta para a existência de qualquer efeito significativo em cada factor individualmente considerado. Concluimos, assim, que o estado civil dos docentes não detém qualquer influência no grau de identificação de uma

dada metáfora comunicacional como influente ou presente nos processos de comunicação utilizados na sala de aula.

No *Quadro 5.7* indicamos os testes univariados, as pontuações médias e os desvios-padrão do QMC (para a escala global e factores constituintes) em função das 3 categorias do estado civil. A representação gráfica das referidas pontuações pode constatar-se na *Figura 5.5*.

Quadro 5.7
Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do estado civil: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Estado civil								F ^a (2, 197)
	Solteiro (n = 59)		Casado (n = 133)		Divorciado (n = 8)		Total (n =200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	4,220	0,459	4,178	0,451	4,208	0,386	4,192	0,449	0,186
Factor 2: Metáfora narrativa	4,214	0,461	4,262	0,431	4,450	0,382	4,255	0,439	1,069
Factor 3: Metáforas política e cibernética	4,305	0,341	4,290	0,417	4,450	0,521	4,301	0,400	0,604
Factor 4: Metáfora interaccionista	4,216	0,401	4,201	0,416	4,469	0,432	4,216	0,413	1,593

^a Nenhuma das diferenças atinge o limiar de significação estatístico $p < .05$

Embora os testes univariados tivessem indicado a inexistência de diferenças entre os estados civis considerados e os resultados em cada factor do QMC, procedemos ao cálculo de testes de comparação múltipla no sentido de averiguar a possibilidade de, em cada factor individualmente considerado, existirem diferenças no grau de identificação das metáforas comunicacionais como influentes nos processos de comunicação docente. Uma vez que a VI possui três níveis (solteiro, casado e divorciado) procedemos à realização dos testes de Fisher LSD (*Least Significant Difference*). Todavia, constatámos, em conformidade com os resultados dos testes univariados decorrentes da MANOVA, que não existem quaisquer diferenças significativas, pelo que suprimimos a apresentação dos testes de comparação múltipla. Porém, se aceitarmos como margem de erro 7%, encontramos uma diferença a nível do Factor 4, *Metáfora interaccionista*. Tal diferença refere-se à comparação da percepção

dos docentes casados com os divorciados relativamente à influência da metáfora interaccionista nos processos comunicacionais utilizados na sala de aula: são os segundos que manifestam um grau de identificação mais elevado da presença desta metáfora comparativamente aos primeiros (a diferença entre as pontuações médias é de 0.268 valores da escala de medida do QMC). O *Quadro 5.8* expõe os resultados dos Testes de comparação múltipla de Fisher LSD ao nível deste factor.

Quadro 5.8
Diferenças entre as médias do factor 4 do QMC em função do estado civil:
Testes de comparação múltipla de Fisher LSD

	Estado civil		
	Solteiro (n = 59)	Casado (n = 133)	Divorciado (n = 8)
Diferenças entre as médias			
Estado civil	<i>Factor 4: Metáfora interaccionista</i>		
Solteiro	-	0.015	- 0.253
Casado		-	- 0.268*
Divorciado			-

* $p = .07$

Na *Figura 5.5* expomos graficamente as pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do estado civil dos participantes. Embora as diferenças não atinjam o limiar de significação estatística convencional, ressaltam as pontuações mais elevadas nos factores 2, 3 e 4 (designadamente, Metáfora narrativa; Metáforas política e cibernética e Metáfora interaccionista) para os docentes divorciados.

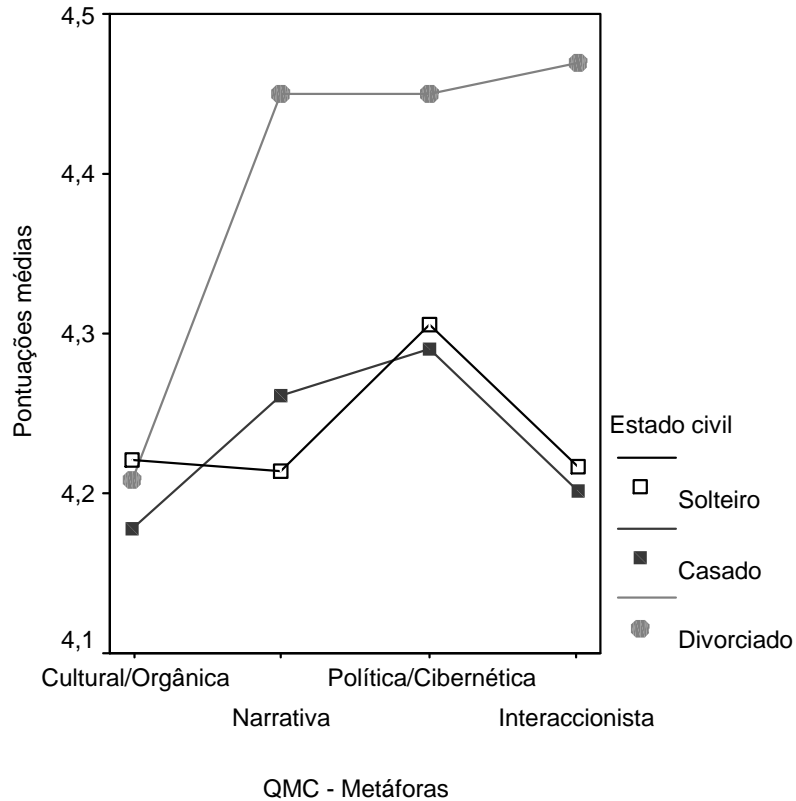


Figura 5.5 – Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do estado civil dos participantes. *Factor 1:* Metáforas cultural e orgânica; *Factor 2:* Metáfora narrativa; *Factor 3:* Metáforas política e cibernética; *Factor 4:* Metáfora interaccionista;

4.4. Habilitações académicas

.....

Analizamos, agora, a influência das habilitações académicas dos docentes que integram a presente amostra. No sentido de analisar possíveis diferenças ao nível da identificação face à influência das metáforas comunicacionais em contextos de comunicação na prática docente em função das habilitações literárias procedemos, novamente, à realização de uma MANOVA (tomámos como VDs os 4 factores do QMC e como VI a variável habilitações académicas). Considerámos 3 níveis para a variável habilitações académicas, pelos quais se distribuem os docentes por nós inquiridos: bacharelato, licenciatura e mestrado. Refira-se que a grande maioria dos

docentes é licenciada (n = 180), sendo apenas 12 mestres e 8 bacharéis. Apesar da disparidade nos efectivos de cada nível da VI, os pressupostos de uma correcta utilização da MANOVA são obedecidos, pelo que procedemos à realização desta análise estatística.

O resultado do teste multivariado indica-nos a inexistência de diferenças estatisticamente significativas [*A de Wilks* = 0.968, *F* (8, 388) = 0.804, *p* = .60]. Por sua vez, a análise dos testes univariados decorrentes também não indicam qualquer influência da variável habilitações literárias ao nível do grau de identificação das metáforas comunicacionais como influentes na comunicação docente, avaliado por cada um dos factores do QMC. No *Quadro 5.9* indicamos as pontuações médias, os desvios-padrão e os resultados dos testes univariados em função dos 3 níveis de habilitações em que se agrupam os docentes por nós inquiridos.

Quadro 5.9
Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função das habilitações académicas: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Habilitações académicas								F ^a (2, 197)
	Bacharelato (n = 8)		Licenciatura (n = 180)		Mestrado (n = 12)		Total (n =200)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factores constituintes:									
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	4,250	0,549	4,188	0,442	4,208	0,528	4,192	0,449	0,081
Factor 2: Metáfora narrativa	4,275	0,501	4,249	0,437	4,333	0,454	4,255	0,439	0,215
Factor 3: Metáforas política e cibernética	4,500	0,400	4,288	0,399	4,367	0,407	4,301	0,400	1,253
Factor 4: Metáfora interaccionista	4,375	0,482	4,217	0,397	4,104	0,588	4,216	0,413	1,033

^a Nenhuma das diferenças atinge o limiar de significação estatístico $p \leq .05$

A inspecção dos testes de comparação múltipla de Fisher LSD indica-nos, de igual modo, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das condições experimentais ao nível de cada um dos quatro factores do QMC em função das habilitações literárias consideradas. Na *Figura 4.6* representamos

graficamente as pontuações médias nos 4 factores referidos em função dos três níveis considerados para a variável habilitações académicas: bacharelato, licenciatura e mestrado. Salienta-se a proximidade das pontuações médias.

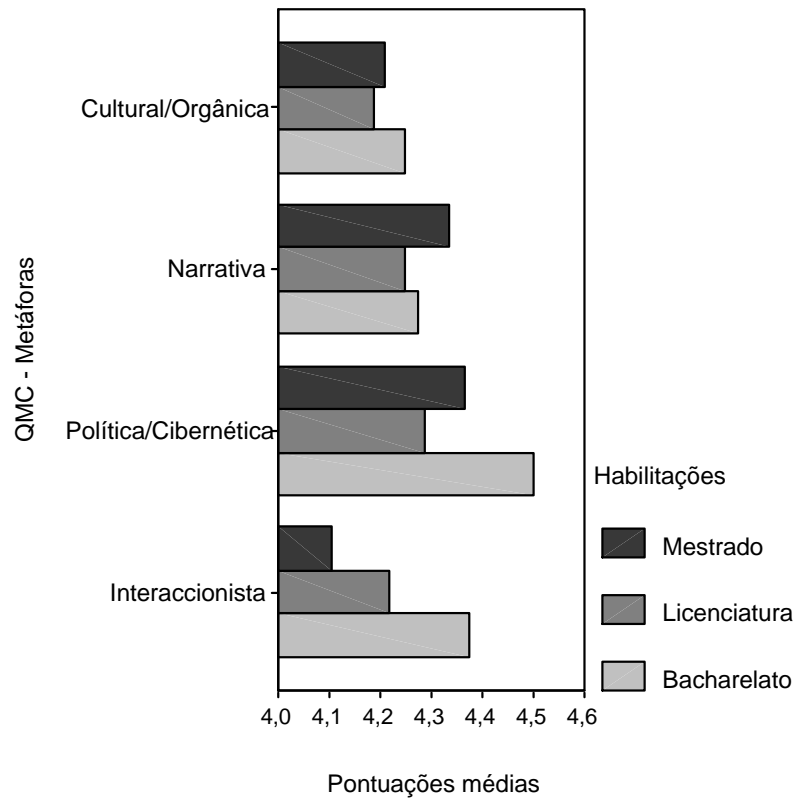


Figura 5.6 – Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função das habilitações académicas dos participantes. *Factor 1:* Metáforas cultural e orgânica; *Factor 2:* Metáfora narrativa; *Factor 3:* Metáforas política e cibernética; *Factor 4:* Metáfora interaccionista;

4.5. Tempo de serviço docente

.....

A secção 4.5 do presente capítulo é dedicada à análise das repercussões do tempo de serviço docente na identificação das metáforas comunicacionais como influentes nos processos de comunicação em sala de aula. Tomando como VI o tempo de serviço agrupado em 5 classes (1-3, 4-6, 7-12, 13-20 e mais de 20 anos) e como VDs

os 4 factores retidos no QMC, procedemos a uma análise multivariada da variância (MANOVA). Não obstante o teste multivariado indicar que, quando consideramos o QMC na sua globalidade, não existem diferenças estatisticamente significativas se considerarmos o nível de significação $p \leq .05$ [*A de Wilks* = 0.882, $F(16, 587.21) = 1.53$, $p = .08$], decidimos calcular a magnitude do efeito experimental (obtida através do valor do eta quadrado – η^2). Todavia, encontramos um efeito pequeno, sendo da ordem dos 3.1%, donde constatamos que apenas 3.1% do grau de identificação das metáforas comunicacionais como influentes nos processos de comunicação no contexto da docência, avaliado pelo QMC, é devida ao tempo de serviço dos docentes.

O *Quadro 5.10* ilustra as pontuações médias, os desvios-padrão e os resultados dos testes univariados em função do tempo de serviço docente. Atendendo aos resultados destes últimos, caso consideremos um nível de significação de .07, averiguamos a existência de diferenças significativas ao nível do factor 4, *Metáfora interaccionista*. Colocamos, assim, a hipótese de que os anos de serviço se repercutem em diferenças na percepção da influência desta metáfora nos processos de comunicação docente. Todavia, uma análise atenta aos testes de comparação múltipla de Tukey HSD²⁷⁴ (*honestly significant difference*), calculado para contrastes simples *a posteriori*, conduz-nos a averiguar que não existe qualquer diferença estatisticamente significativa entre as diferentes classes de anos de serviço docente, pelo que concluímos que o tempo de serviço não afecta o grau de identificação de qualquer das metáforas comunicacionais consideradas como influentes nos processos de comunicação na sala de aula.

²⁷⁴ Devido ao facto de não encontrarmos qualquer contraste estatisticamente significativo decidimos suprimir a apresentação dos testes de comparação múltipla de Tukey HSD. Refira-se que este tipo de teste é o mais adequado, dado a VI em análise possuir 5 níveis.

Quadro 5.10
Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do
tempo de serviço docente: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Tempo de serviço (anos)												F (4, 195)
	1 a 3 (n = 22)		4 a 6 (n = 22)		7 a 12 (n = 34)		13 a 20 (n = 38)		Mais de 20 (n = 34)		Total (N = 200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	4,24	0,42	4,25	0,53	4,20	0,39	4,15	0,57	4,15	0,41	4,20	0,45	0,30, <i>ns</i>
Factor 2: Metáfora narrativa	4,14	0,52	4,25	0,37	4,26	0,44	4,37	0,43	4,18	0,41	4,26	0,44	1,35, <i>ns</i>
Factor 3: Metáforas política e cibernética	4,30	0,40	4,42	0,41	4,26	0,41	4,28	0,43	4,34	0,32	4,30	0,40	0,76, <i>ns</i>
Factor 4: Metáfora interaccionista	4,11	0,39	4,39	0,36	4,18	0,43	4,31	0,44	4,15	0,33	4,22	0,41	2,14*

* $p = .07$ *ns*: Nenhuma das diferenças atinge o limiar de significação estatístico convencionado, $p \leq .05$

A análise dos coeficientes de correlação de Pearson (cf. *Quadro 5.11*) corroboram a inexistência de qualquer efeito do tempo de serviço na identificação das metáforas comunicacionais como influentes nos processos de comunicação no contexto da docência. De facto, nenhum dos coeficientes de correlação se revelou significativo, pelo que concluímos pela existência de relações nulas entre as variáveis *tempo de serviço docente* e o QMC na sua globalidade e nos seus 4 factores constituintes. Por conseguinte, as proporções de variabilidade partilhada consideram-se inexistentes, dada a sua proximidade de zero.

Quadro 5.11
Coefficientes de correlação de Pearson entre o QMC e factores
constituintes e o tempo de serviço docente

		Tempo de serviço docente	
		Coefficiente de correlação de Pearson (r)*	Coefficiente de determinação, % (R ²)
QMC – escala global		-,016	0.03
Factor 1	Metáforas cultural e orgânica	,073	0.53
Factor 2	Metáfora narrativa	,047	0.22
Factor 3	Metáforas política e cibernética	-,007	0.01
Factor 4	Metáfora interaccionista	,001	0.00

* As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado $p \leq .05$

Na *Figura 5.7* é perceptível a proximidade entre as pontuações médias nos 4 factores do QMC em função do tempo de serviço docente. Na *metáfora interaccionista* ressalta a diferença entre os docentes que possuem de 4 a 6 anos de serviço e os com menor experiência profissional, designadamente, aqueles que detêm, apenas, de 1 a 3 anos de serviço docente.

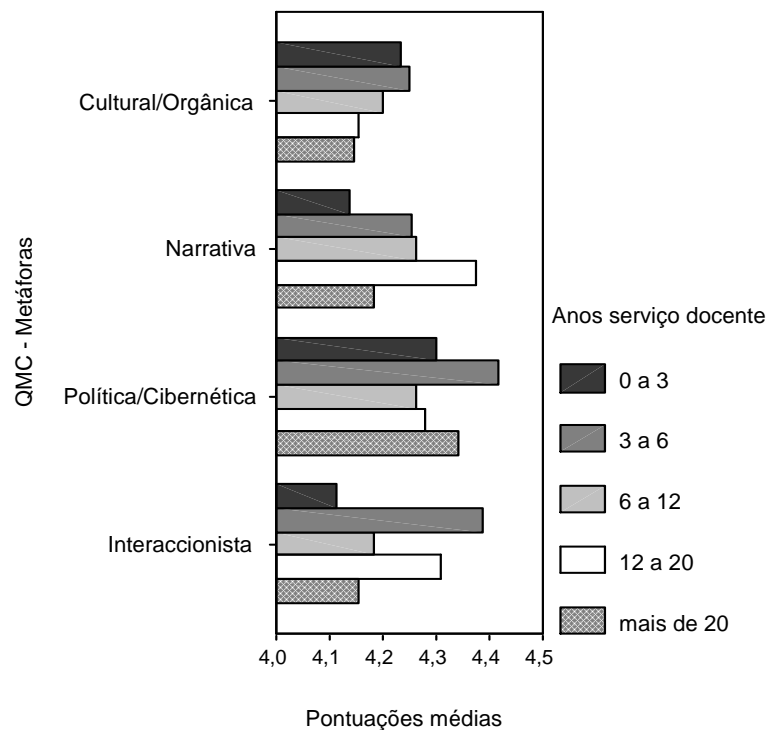


Figura 5.7 – Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do tempo de serviço docente dos participantes. *Factor 1:* Metáforas cultural e orgânica; *Factor 2:* Metáfora narrativa; *Factor 3:* Metáforas política e cibernética; *Factor 4:* Metáfora interaccionista;

4.6. Nível de ensino

Tomamos, agora, como objectivo avaliar a influência do grau de ensino leccionado pelos docentes que integram a nossa amostra ao nível da identificação do grau de influência das metáforas nos processos comunicacionais no decurso da actividade docente. Procedemos, novamente, a uma análise multivariada da variância (MANOVA, procedimento *General Linear Model*), tomando como variável independente (VI) o nível de ensino (1 = Básico, 2º ciclo; 2 = Básico, 3º ciclo; 3 = Ensino secundário) e como variáveis dependentes (VDs) as pontuações médias obtidas nos 4 factores do QMC. A análise do teste multivariado indica que o efeito global não se revela estatisticamente significativo [λ (*A*) de Wilks = 0.978, F (8, 288) = 0.541, $p > .80$]. Concluimos que, quando consideramos os 4 factores na sua globalidade, o nível de ensino que os docentes leccionam não se reverte em diferenças estatisticamente significativas.

O *Quadro 5.12* ilustra as pontuações médias, desvios-padrão e resultados dos testes univariados dos 4 factores do QMC em função do nível de ensino leccionado. Conforme se pode observar, em conformidade com o resultado do teste multivariado (que não atingiu o limiar de significação estatística), os testes univariados também não indicam a existência de quaisquer diferenças em cada um dos factores individualmente considerados. De igual modo, os testes de comparação múltipla de Fisher LSD (uma vez que a VI apresenta 3 níveis) não indicam a existência de qualquer contraste significativo. Concluimos que o facto dos docentes leccionarem em níveis de ensino distintos não apresenta qualquer efeito ao nível da identificação das metáforas comunicacionais como influentes na comunicação estabelecida com os alunos em contextos académicos. A *Figura 5.8* representa graficamente a proximidade das pontuações médias dos 4 factores do QMC em função do nível de ensino leccionado.

Quadro 5.12

Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do nível de ensino leccionado: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Nível de ensino leccionado								F ^a (2, 197)
	Bacharelato (n = 8)		Licenciatura (n = 180)		Mestrado (n = 12)		Total (n =200)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	4,250	0,549	4,188	0,442	4,208	0,528	4,192	0,449	0,081
Factor 2: Metáfora narrativa	4,275	0,501	4,249	0,437	4,333	0,454	4,255	0,439	0,215
Factor 3: Metáforas política e cibernética	4,500	0,400	4,288	0,399	4,367	0,407	4,301	0,400	1,253
Factor 4: Metáfora interaccionista	4,375	0,482	4,217	0,397	4,104	0,588	4,216	0,413	1,033

^a Nenhuma das diferenças atinge o limiar de significação estatístico $p \leq .05$

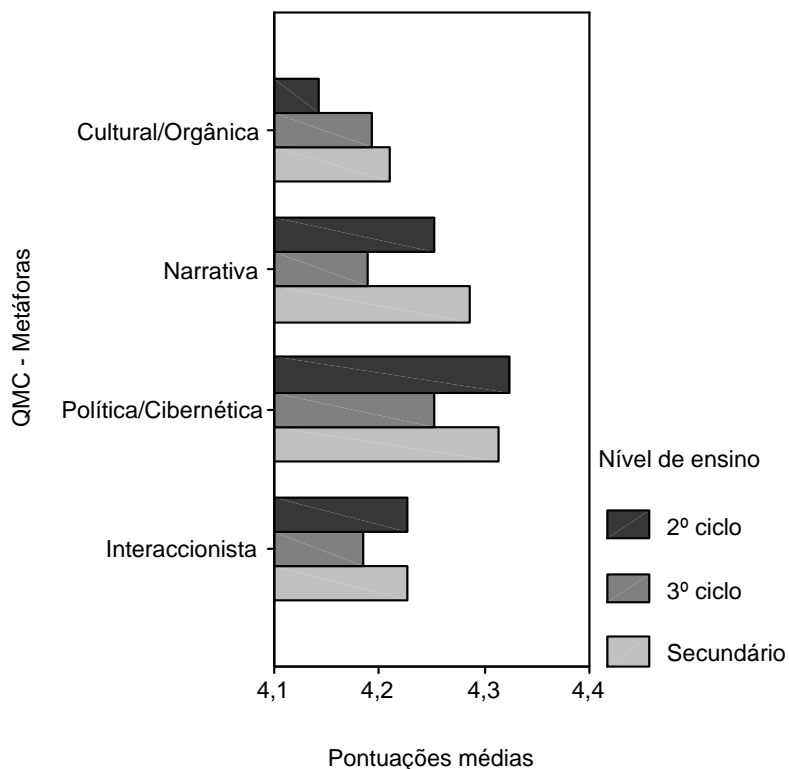


Figura 5.8 – Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do nível de ensino leccionado. Factor 1: Metáforas cultural e orgânica; Factor 2: Metáfora narrativa; Factor 3: Metáforas política e cibernética; Factor 4: Metáfora interaccionista;

4.7. Desempenho de cargos

Uma das questões colocadas aos docentes que integram a presente amostra prende-se com a identificação do cargo desempenhado na escola. No sentido de averiguar a influência desta variável no grau de identificação das metáforas comunicacionais procedemos, novamente, a uma MANOVA, considerando como VDs os 4 factores do QMC. Tomando como VI na análise a variável *cargo ou função desempenhada na escola*, sentimos necessidade de proceder ao agrupamento de algumas das 12 categorias, dado integrarem um efectivo insuficiente para se proceder com confiança à realização da referida análise estatística (por exemplo, a categoria *coordenador de projecto* apenas possui 2 efectivos). Assim, decidimos proceder ao agrupamento dos membros do conselho executivo com os membros da assembleia de escola (nível 1 da VI: membros), dos coordenadores de departamento com os coordenadores dos directores de turma e coordenadores do ensino recorrente (nível 2 da VI: coordenadores) e, por último, dos delegados de grupo/disciplina com os directores de turma (nível 3 da VI: delegados/directores); resta o 4º nível da VI (outros cargos), que abrange 106 efectivos.

Em conformidade com as análises estatísticas anteriormente efectuadas, o resultado do teste multivariado aponta para a inexistência de um efeito global estatisticamente significativo [Λ de Wilks = 0.926, $F(12, 510.92) = 1.25$, $p > .20$]. A inspecção dos resultados dos testes univariados indica, no mesmo sentido, que não existe qualquer diferença a nível da percepção do grau de influência das metáforas comunicacionais, avaliada pelos 4 factores do QMC, entre os docentes que desempenham cargos diversificados adicionais à prática docente. No *Quadro 5.13* indicam-se as pontuações médias, os desvios-padrão e os resultados dos testes univariados. Conforme se pode observar, não existem diferenças ao nível das pontuações médias em cada factor entre os docentes que desempenham cargos distintos. A realização dos testes de comparação múltipla de Tukey HSD (uma vez que a VI possui 4 níveis) também não aponta para qualquer efeito significativo. Na *Figura 5.9* é facilmente perceptível a proximidade das pontuações médias para cada factor.

Quadro 5.13
Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do desempenho de cargos: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Desempenho de cargos										F ^a (3,196)
	Membros (n =12)		Coordenadores (n =21)		Delegados/Directores (n =61)		Outros (n =106)		Total (n =200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	4,18	0,21	4,27	0,49	4,11	0,44	4,23	0,47	4,19	0,45	1,16
Factor 2: Metáfora narrativa	4,38	0,41	4,21	0,60	4,26	0,42	4,25	0,42	4,26	0,44	0,41
Factor 3: Metáforas política e cibernética	4,30	0,43	4,24	0,49	4,23	0,41	4,35	0,37	4,30	0,40	1,37
Factor 4: Metáfora interaccionista	4,21	0,41	4,32	0,45	4,13	0,37	4,25	0,43	4,22	0,41	1,62

^a As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado $p \leq .05$

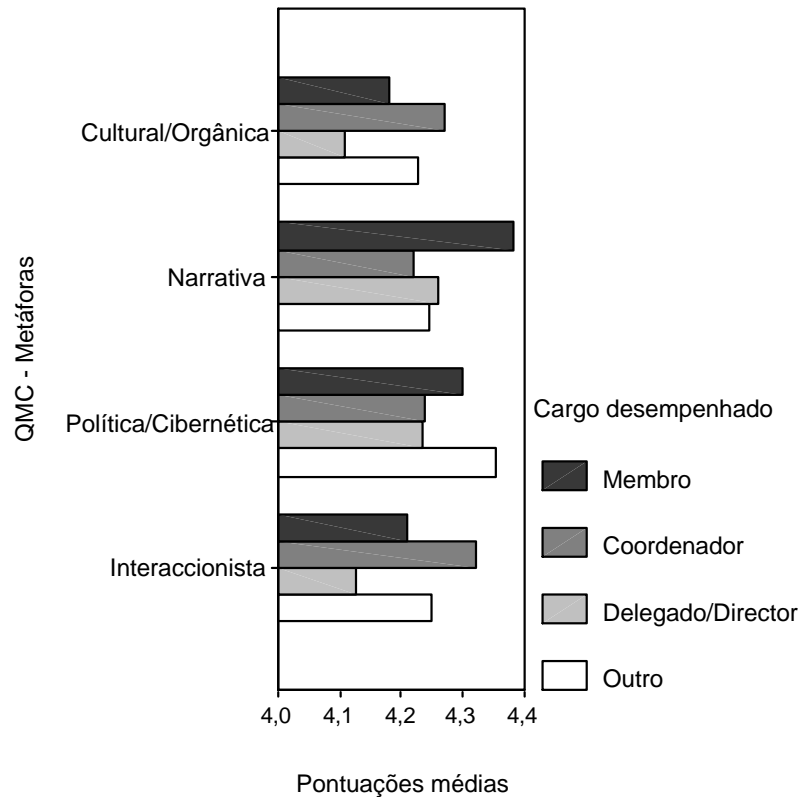


Figura 5.9 – Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do desempenho de cargos. Factor 1: Metáforas cultural e orgânica; Factor 2: Metáfora narrativa; Factor 3: Metáforas política e cibernética; Factor 4: Metáfora interaccionista;

4.8. Situação profissional

Debrucemo-nos, agora, sobre a análise da influência da variável situação profissional (até Agosto de 2004) ao nível da identificação do grau de influência das metáforas comunicacionais no exercício da actividade docente. Tomámos, em conformidade com as análises anteriores, como VDs os 4 factores do QMC e realizámos uma MANOVA, considerando agora como factor entre-sujeitos a variável situação profissional, operacionalizada em 4 níveis: 1= professor do quadro de escola, 2 = professor do quadro de zona pedagógica, 3 = professor contratado com profissionalização e 4 = professor contratado sem profissionalização²⁷⁵. O valor obtido para o *lambda* de Wilks, de 0.976, indica a inexistência de um efeito multivariado significativo [F (12, 510.92) = 0.386, $p > .90$]. Os testes univariados, cujos resultados se apresentam no *Quadro 4.14*, indicam, de igual modo a inexistência de qualquer efeito significativo ao nível de cada uma dos 4 factores do QMC individualmente considerados.

Quadro 5.14
Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função da situação profissional dos docentes: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Situação profissional										F ^a (3,196)
	Professor do quadro de escola (n =91)		Professor do quadro de zona pedagógica (n =55)		Professor contratado com profissionalização (n =46)		Professor contratado sem profissionalização (n =8)		Total (n =200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	4,17	0,45	4,24	0,42	4,17	0,50	4,15	0,38	4,19	0,50	0,33
Factor 2: Metáfora narrativa	4,25	0,42	4,32	0,48	4,20	0,43	4,18	0,35	4,26	0,44	0,78
Factor 3: Metáforas política e cibernética	4,30	0,39	4,33	0,43	4,30	0,41	4,18	0,35	4,30	0,40	0,34
Factor 4: Metáfora interaccionista	4,21	0,42	4,25	0,44	4,23	0,39	4,06	0,12	4,21	0,41	0,56

²⁷⁵ Refira-se que apenas dois docentes integravam a categoria de Professores Contratados sem Profissionalização e com habilitação suficiente, pelo que decidimos integrá-los na categoria Professores Contratados sem Profissionalização e com habilitação própria e constituir uma nova categoria mais abrangente: Professores Contratados sem Profissionalização (nível 4 da VI).

^a As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado $p \leq .05$

Na *Figura 5.10* representamos graficamente as pontuações médias dos quatro factores do QMC em função da situação profissional dos docentes. Não obstante não existir qualquer diferença significativa entre os docentes com diferentes situações profissionais nas pontuações em cada um dos factores, a inspeção do gráfico permite-nos constatar, por um lado, uma saliência dos docentes do Quadro de Nomeação Definitiva pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica (pontuações mais elevadas em todos os factores) e, por outro, dos docentes Contratados sem Profissionalização (pontuações mais reduzidas em todos os factores).

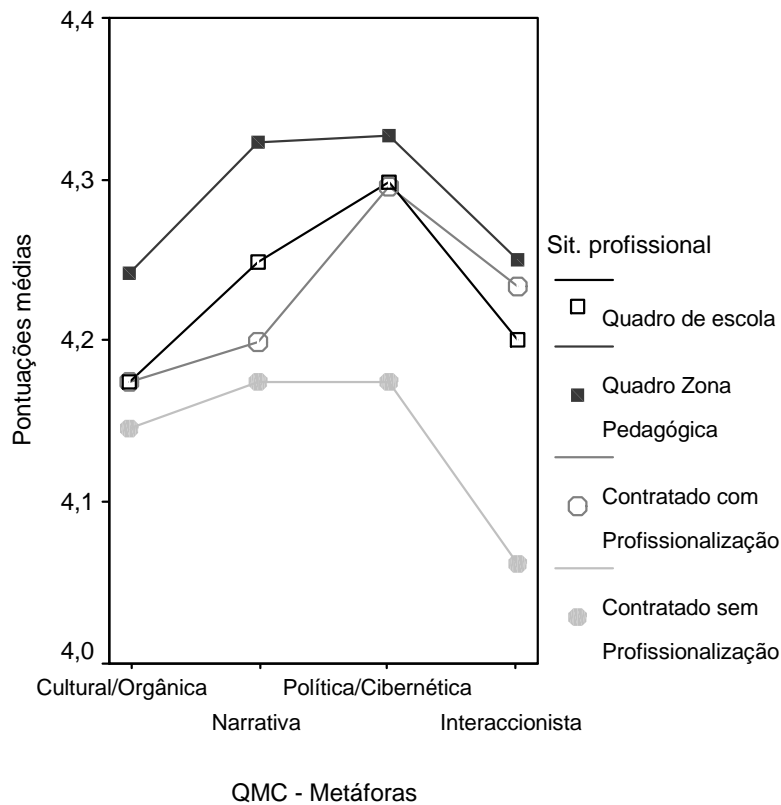


Figura 5.10 – Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função da situação profissional dos docentes. Factor 1: Metáforas cultural e orgânica; Factor 2: Metáfora narrativa; Factor 3: Metáforas política e cibernética; Factor 4: Metáfora interaccionista;

5. Influência das variáveis organizacionais nas Metáforas Comunicacionais

Após a análise das possíveis repercussões das variáveis sócio-demográficas caracterizadoras dos participantes inquiridos nas metáforas comunicacionais influentes nos processos de comunicação na prática docente, tomamos como próxima tarefa averiguar se as variáveis organizacionais (número de turmas e número de alunos) a que os docentes leccionam detém alguma influência no grau de identificação da acção das referidas metáforas. Assim, dividimos a presente secção em dois pontos, interligados entre si: num primeiro estudaremos a influência do número de turmas nos 4 factores do QMC; no segundo procederemos à mesma análise, mas tomando, agora, como variável influente o número de alunos que cada docente lecciona.

5.1. Número de turmas leccionado

No questionário por nós administrado era pedido aos docentes para indicarem exactamente o número de turmas que leccionavam. Todavia, as análises estatísticas a efectuar posteriormente requereram o agrupamento desta variável em 4 categorias (de 2/3 turmas), correspondentes aos 4 níveis da VI: 0 a 2, 3 e 4, 5 e 6 e 7 a 9 turmas. Pretendemos saber se um maior ou menor número de turmas leccionado se reverte em diferenças no grau de identificação das metáforas comunicacionais como influentes nos processos de comunicação académica.

Tomando como VI o número de turmas leccionado, procedemos à realização de uma MANOVA, considerando como VDs os 4 factores do QMC. Obtivemos um efeito multivariado que não atinge o limiar de significação estatística convencional [A de Wilks = 0.936, $F(12, 510.92) = 1.09, p > .30$]. Todavia, caso aceitemos para erro de tipo I (referimo-nos à probabilidade de rejeitar a hipótese H_0 quando esta se revela verdadeira) uma margem de 7%, encontramos um efeito univariado significativo, situado no factor 1, *Metáforas cultural e orgânica*. Colocamos, assim, a hipótese de que o número de turmas que os docentes leccionam poderá influir no grau de identificação das referidas metáforas comunicacionais como influentes nos processos comunicacionais. Os resultados dos testes univariados, pontuações médias e desvios-

padrão do QMC (escala global e factores constituintes) em função dos 4 agrupamentos de número de turmas leccionado apresentam-se no *Quadro 5.15*.

Quadro 5.15
Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do número de turmas leccionado: Testes univariados

QMC – <i>Questionário de Metáforas Comunicacionais</i>	Número de turmas leccionado										F ^a (3,196)
	0 a 2 (n =57)		3 e 4 (n =82)		5 e 6 (n =50)		7 a 9 (n =11)		Total (n =200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	4,24	0,41	4,22	0,45	4,05	0,47	0,42	0,35	4,19	0,45	2,41*
Factor 2: Metáfora narrativa	4,24	0,42	4,29	0,42	4,23	0,52	4,24	0,27	4,26	0,44	0,22, ns
Factor 3: Metáforas política e cibernética	4,35	0,35	4,32	0,40	4,21	0,46	4,31	0,38	4,30	0,40	1,26, ns
Factor 4: Metáfora interaccionista	4,20	0,39	4,25	0,46	4,15	0,38	4,39	0,28	4,22	0,41	1,30, ns

* p = .07

ns: As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado $p \leq .05$

No sentido de averiguar as diferenças encontradas no Factor 1 em função das 4 classes em que agrupámos o número de turmas leccionado pelos docentes, recorreremos ao cálculo de testes de comparação múltipla. O teste mais adequado, de Tukey HSD, calculado para contrastes simples *a posteriori*, indica-nos que as diferenças no grau de identificação das metáforas agrupadas por este factor como influentes nos processos de comunicação situam-se entre os docentes que leccionam a 5 e 6 turmas e os restantes (i.e., aqueles que leccionam de 0 a 4 e de 7 a 9 turmas): os primeiros obtêm pontuações inferiores aos restantes. O intervalo de confiança de é 95% (margem de erro inferior a 5%). Concluimos que os docentes que leccionam a 5 e 6 turmas consideram as metáforas cultural e orgânica como menos influentes nos processos comunicacionais comparativamente aos docentes que leccionam a turmas agrupadas nas restantes categorias.

Uma análise atenta dos resultados dos testes de comparação múltipla Tukey HSD indica-nos a presença de uma diferença a nível dos factores 3 e 4 do QMC, *metáforas política e cibernética e interaccionista*, respectivamente, caso aceitemos como nível de significação um $p = .08$. Trata-se da comparação entre, novamente, os docentes que leccionam a 5 e 6 turmas e, desta vez, apenas aqueles que leccionam a

zero e duas turmas e a sete e nove turmas: os primeiros, novamente, consideram as referidas metáforas como menos influentes nos processos comunicacionais utilizados pelos docentes na interação com os alunos na sala de aula comparativamente a estes últimos. No *Quadro 5.16* indicam-se as diferenças entre as pontuações médias ao nível dos 4 factores do QMC para cada uma das classes de turmas por nós definidas (testes de comparação múltipla Tukey HSD). Não se verificou a existência de qualquer diferença a nível do factor 2, *metáfora narrativa*.

Quadro 5.16

Diferenças entre as médias dos 4 factores do QMC em função do número de turmas leccionado: Testes de comparação múltipla de Tukey HSD

	Número de turmas leccionado			
	0 a 2 (n =57)	3 e 4 (n =82)	5 e 6 (n =50)	7 a 9 (n =11)
Diferenças entre as médias				
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica				
Número de turmas leccionado				
0 a 2	-			
3 e 4	-0.02	-		
5 e 6	-0.19 **	-0.17 **	-	
7 a 9	0.11	0.13	0.30 **	-
Factor 2: Metáfora narrativa				
0 a 2	-			
3 e 4	0.05	-		
5 e 6	-0.00	-0.05	-	
7 a 9	0.00	-0.05	0.00	-
Factor 3: Metáforas política e cibernética				
0 a 2	-			
3 e 4	-0.02	-		
5 e 6	-0.14 *	-0.12	-	
7 a 9	-0.04	-0.02	0.10	-
Factor 4: Metáfora interaccionista				
0 a 2	-			
3 e 4	0.05	-		
5 e 6	-0.06	-0.10	-	
7 a 9	0.18	0.14	0.24*	-

* $p = .08$ ** $p < .05$

A representação gráfica das pontuações médias em cada um dos factores pode observar-se na *Figura 5.11*.

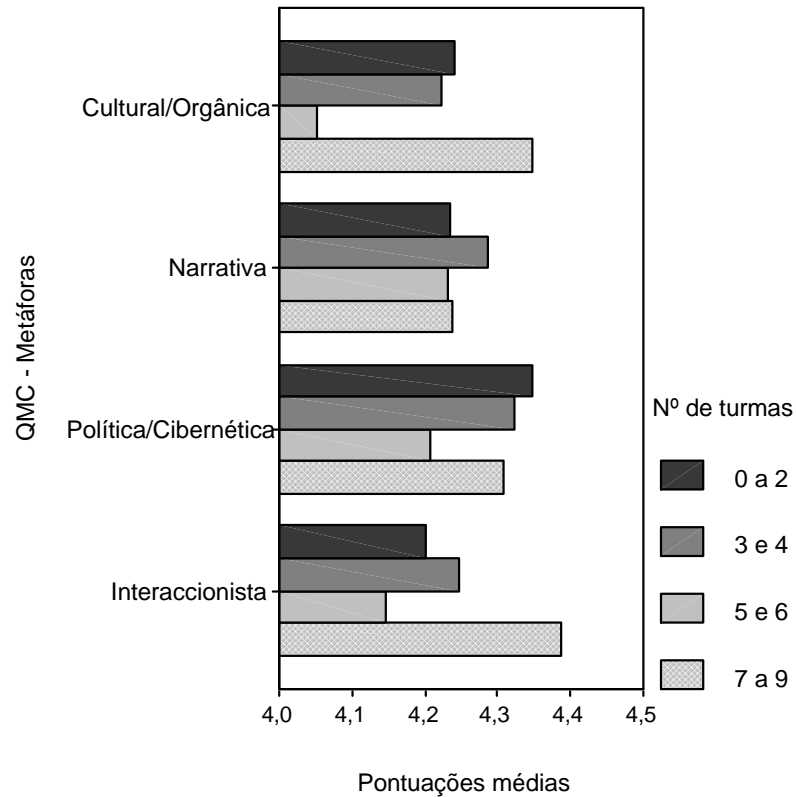


Figura 5.11 – Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do número de turmas leccionado. Factor 1: Metáforas cultural e orgânica; Factor 2: Metáfora narrativa; Factor 3: Metáforas política e cibernética; Factor 4: Metáfora interaccionista;

5.2. Número de alunos leccionado

À semelhança do procedimento adoptado para o número de turmas leccionado, procedemos ao agrupamento do número de alunos em 4 classes, de aproximadamente 40 alunos: 1 a 39, 40 a 79, 80 a 119 e 120 a 200 alunos. Tomamos, agora, como objectivo averiguar a influência que o número de alunos leccionado detém na identificação do grau de influência das metáforas comunicacionais.

A realização de uma MANOVA, requereu que tomássemos como VI o número de alunos leccionado (agrupados em 4 níveis) e como VDs os 4 factores do QMC. O efeito multivariado obtido atinge o limiar de significação estatística convencional [1 de Wilks = 0.880, $F(12, 510.92) = 1.95, p = .03$], resultado que se deve à presença de um efeito univariado significativo, ao nível do factor 2, *Metáfora narrativa*. Constatamos que o número de alunos a que os docentes leccionam detém alguma influência na identificação da *metáfora narrativa* como actuante nos processos de comunicação docente. No *Quadro 5.17* expomos os resultados dos testes univariados decorrentes da MANOVA, as pontuações médias e os valores dos desvios-padrão para a escala global e factores constituintes do QMC em cada uma das classes de número de alunos por nós definidas.

Quadro 5.17
Pontuações médias e desvios-padrão dos quatro factores do QMC em função do número de alunos leccionado: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Número de turmas leccionado										F ^a (3,196)
	1 a 39 (n =34)		40 e 79 (n =88)		80 e 119 (n =56)		120 a 200 (n =22)		Total (n =200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Metáforas cultural e orgânica	4,38	0,39	4,17	0,42	4,15	0,51	4,20	0,48	4,19	0,45	0,98, ns
Factor 2: Metáfora narrativa	4,29	0,43	4,28	0,40	4,31	0,46	3,98	0,49	4,26	0,44	3,39*
Factor 3: Metáforas política e cibernética	4,36	0,40	4,31	0,37	4,28	0,43	4,23	0,45	4,30	0,40	0,56, ns
Factor 4: Metáfora interaccionista	4,26	0,43	4,24	0,38	4,15	0,45	4,25	0,41	4,22	0,41	0,74, ns

* $p = .02$

ns: As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencional $p \leq .05$

Com o objectivo de identificar quais das categorias da variável independente *número de alunos leccionado* diferem significativamente, procedemos à realização de testes de comparação múltipla de Tukey HSD, já que a VI apresenta 4 níveis. Os resultados expõem-se no *Quadro 5.18*, apenas para o factor cujos testes univariados identificaram a existência de pelo menos uma diferença estatisticamente significativa (factor 2, *metáfora narrativa*). Nos restantes factores, em conformidade com os

resultados dos testes univariados, não encontramos qualquer diferença significativa entre os níveis da VI em análise.

Quadro 5.18
Diferenças entre as médias dos 4 factores do QMC em função do número de
alunos leccionado: Testes de comparação múltipla de Tukey HSD

	Número de alunos leccionado			
	1 a 39 (n =34)	40 e 79 (n =88)	80 e 119 (n =56)	120 a 200 (n =22)
Diferenças entre as médias				
Factor 2: Metáfora narrativa				
Número de alunos leccionado				
1 a 39	-			
40 a 79	- 0.01	-		
80 a 119	0.02	0.04	-	
120 a 200	- 0.31 *	- 0.29 *	- 0.33 *	-

* $p < .05$

A inspecção do *Quadro 5.18* permite-nos constatar que as diferenças ao nível do factor 2 se situam entre os docentes que leccionam de 120 a 200 alunos (inclusive) e os restantes: as diferenças apontam no sentido de que os docentes que leccionam a um maior número de alunos identificam a metáfora narrativa como menos influente nos processos comunicacionais utilizados com os alunos na sala de aula. As diferenças entre as pontuações médias são de 0.31 com os docentes que leccionam apenas de 1 a 39 alunos, de 0.29 com os docentes que leccionam de 49 a 79 alunos, e de 0.33 com aqueles que leccionam de 80 a 119 alunos. Representamos graficamente as pontuações médias em cada um dos factores em função do número de alunos leccionado na *Figura 5.12*.

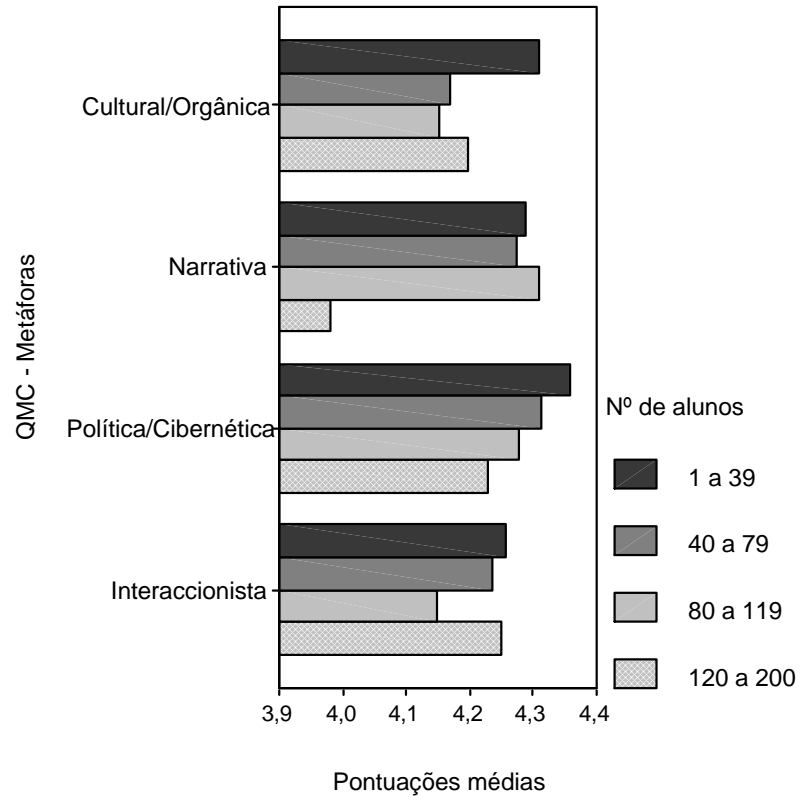


Figura 5.12 – Pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do número de alunos leccionado. Factor 1: Metáforas cultural e orgânica; Factor 2: Metáfora narrativa; Factor 3: Metáforas política e cibernética; Factor 4: Metáfora interaccionista;

6. Metáforas comunicacionais delimitadas ao nível conceptual

No Capítulo anterior indicámos todos os procedimentos necessários à validação de constructo e de conteúdo e à fidelidade do instrumento de medida por nós construído, bem como os respectivos resultados. Por conseguinte, o presente capítulo foi dedicado à apresentação dos resultados com base no questionário já validado. Foi neste sentido que procedemos ao agrupamento das metáforas comunicacionais por nós delimitadas previamente e que nos orientaram na construção do QMC: metáforas mecânica, política, orgânica, cultural, psicológica, cibernética e narrativa. Aquando da análise da consistência do QMC, optámos pela exclusão de todos os itens que baixavam a consistência da escala. Por conseguinte, os itens avaliadores das metáforas mecânica e psicológica foram excluídos.

Na presente secção, para concluirmos a apresentação dos resultados do QMC, decidimos proceder à exposição do tratamento estatístico dos itens que integram cada metáfora comunicacional, previamente à validação do QMC, ou seja, considerando todos os itens, agrupados em função da metáfora que avaliam²⁷⁶. Assim, passamos a apresentar, no *Quadro 5.19*, as estatísticas descritivas para cada uma das metáforas comunicacionais.

Quadro 5.19
Valores mínimo e máximo, pontuações médias, desvios e erros-padrão das metáforas comunicacionais em contexto de sala de aula

	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio-padrão (DP)	Erro-padrão (EP)	Itens avaliadores
<i>Metáforas comunicacionais:</i>						
Mecânica	1,20	5,00	3,164	0,667	0,047	4, 17, 21, 29 e 31
Política	3,20	5,00	3,876	0,387	0,027	3, 26, 27, 32 e 35
Orgânica	2,80	5,00	4,185	0,425	0,030	7, 11, 13, 18 e 23
Cultural	3,00	5,00	4,266	0,404	0,029	1, 15, 25, 28 e 33
Psicológica	2,60	4,80	3,778	0,436	0,031	6, 14, 16, 22 e 34
Cibernética	2,40	4,60	3,621	0,458	0,032	2, 5, 8, 10 e 20
Narrativa	2,60	5,00	4,260	0,456	0,032	9, 12, 19, 24 e 30

²⁷⁶ Refiram-se os valores dos coeficientes de consistência interna *alpha de Cronbach* para cada uma das metáforas comunicacionais: mecânica: .542; política: .453; orgânica: .666; cultural: .649; psicológica: .295; cibernética: .230; e narrativa: .719. Apesar de se situarem abaixo de .80, consideramos estar perante coeficientes de consistência aceitáveis, uma vez que apenas 5 itens avaliam cada uma das metáforas comunicacionais consideradas.

Em relação à medida de tendência central, constata-se que as pontuações obtidas para as diferentes metáforas comunicacionais superam o valor 3, posição intermédia da escala de medida. Estes resultados levam-nos a inferir, em termos gerais, pela identificação pelos docentes das diversas metáforas como influentes nos processos de comunicação que utilizam com os alunos na sala de aula.

Centrando-nos em cada metáfora individualmente considerada, constatamos que a pontuação mais elevada é atribuída à metáfora *cultural* ($M = 4.27$), logo seguida da *narrativa* ($M = 4.26$), e depois da *orgânica* ($M = 4.19$), da *política* ($M = 3.88$), da *psicológica* ($M = 3.78$), da *cibernética* ($M = 3.62$) e, por último, da *mecânica* ($M = 3.16$), metáfora que é identificada pelos docentes como a menos influente nos processos comunicacionais em contexto académico. Parece, portanto, que em termos de hierarquia de identificação das metáforas como influentes nos processos comunicacionais, o valor mais elevado é atribuído à metáfora *cultural*, ao passo que o mais reduzido à metáfora *mecânica*. Resta, no entanto, averiguar a existência de diferenças entre as pontuações atribuídas às diferentes metáforas comunicacionais (cf. *Quadro 5.20*).

No que respeita à variabilidade, calculada pelo desvio-padrão, constatamos que os valores rondam os 0.46 valores da escala de medida (pontuação média dos desvios-padrão). O valor obtido para o desvio-padrão indica-nos que as pontuações de aproximadamente 64% dos docentes se situam em termos do grau de identificação das metáforas comunicacionais entre a pontuação média de cada metáfora subtraída do valor do respectivo desvio-padrão ($M - 1DP$) e a mesma pontuação média adicionada do referido valor ($M + 1DP$). Consideramos que a variabilidade em torno da média das diferentes metáforas comunicacionais é relativamente baixa e semelhante entre si. O erro padrão da média demonstra a existência de valores muito baixos, o que nos indica que podemos considerar que as médias da amostra são representativas das obtidas caso tivéssemos inquirido a população de onde a amostra foi extraída.

Não obstante a notória proximidade entre as pontuações médias de algumas das metáforas comunicacionais, pretendemos averiguar em que medida existem diferenças entre as pontuações auferidas para cada uma delas. O *Quadro 5.20* apresenta os resultados dos testes T de Student para amostras emparelhadas.

Quadro 5.20
Comparação das pontuações médias entre as metáforas comunicacionais:
testes T de Student para amostras emparelhadas

<i>Pré-teste (n = 126)</i>		Diferenças emparelhadas		
		Médias	Desvios-padrão	t (199)
<i>Metáforas comunicacionais</i>	Pares a comparar			
Mecânica	Mecânica – Política	-0,712	0,68	-14,87**
	Mecânica – Orgânica	-1,02	0,80	-18,02**
Política	Mecânica – Cultural	-1,10	0,79	-19,61**
	Mecânica – Psicológica	-0,61	0,74	-11,97**
Orgânica	Mecânica – Cibernética	-0,46	0,60	-10,79**
	Mecânica – Narrativa	-1,10	0,86	-18,00**
Cultural	Política – Orgânica	-0,31	0,45	-9,77**
	Política – Cultural	-0,39	0,45	-12,18**
Psicológica	Política – Psicológica	0,10	0,50	2,75*
	Política – Cibernética	0,26	0,47	7,59**
Cibernética	Política – Narrativa	-0,38	0,55	-9,82**
	Orgânica – Cultural	-0,08	0,32	-3,57**
Narrativa	Orgânica – Psicológica	0,41	0,51	11,34**
	Orgânica – Cibernética	0,56	0,59	13,60**
	Orgânica – Narrativa	-0,08	0,47	-2,24*
	Cultural – Psicológica	0,49	0,50	13,75**
	Cultural – Cibernética	0,65	0,57	15,98**
	Cultural – Narrativa	0,01	0,46	0,18, <i>ns</i>
	Psicológica - Cibernética	0,16	0,53	4,22**
	Psicológica - Narrativa	-0,48	0,52	-13,06**
	Cibernética – Narrativa	-0,64	0,64	-14,16**

* $p < .05$ ** $p < .001$

ns: As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado $p \leq .05$

Conforme se pode observar no *Quadro 5.20*, é apenas entre as metáforas *cultural* e *narrativa* que não se verificam diferenças estatisticamente significativas,

donde concluímos que o grau de identificação destas duas metáforas como influentes nos processos comunicacionais utilizados na sala de aula é semelhante. Em todos as restantes metáforas comunicacionais comparadas entre si, as diferenças atingem o limiar de significação estatística convencional ($p \leq .05$), sendo o intervalo de confiança superior a 95% para os pares de metáforas *Política - Psicológica* e *Orgânica - Narrativa* e superior a 999/1000 para os restantes pares comparados cujas diferenças são estatisticamente significativas.

Centrando-nos nos pares a comparar relativamente à metáfora *mecânica*, constatamos que o grau de identificação desta metáfora como influente nos processos comunicacionais é mais baixo relativamente às restantes metáforas comunicacionais. No que concerne à metáfora *política*, a pontuação média é inferior à auferida para as metáforas *orgânica*, *cultural* e *narrativa*, mas superior à atribuída às metáforas *psicológica* e *cibernética*. Para a metáfora *orgânica*, constatamos que o seu grau de identificação como influente nos processos comunicacionais docentes é superior ao referente às metáforas *psicológica* e *cibernética*, mas inferior ao das metáforas *cultural* e *narrativa*. Considerando, agora, a metáfora *cultural*, depreendemos pontuações médias superiores às atribuídas às metáforas *psicológica* e *cibernética*. Quanto à metáfora *psicológica*, o valor da média supera o respeitante à metáfora *cibernética* mas é inferior ao da metáfora *narrativa*. Por último, constatamos que a metáfora *narrativa* é considerada como detendo maior influência nos processos comunicacionais utilizados em sala de aula comparativamente à metáfora *cibernética*. A representação gráfica das pontuações médias respeitantes a cada metáfora consta da *Figura 5.13*.

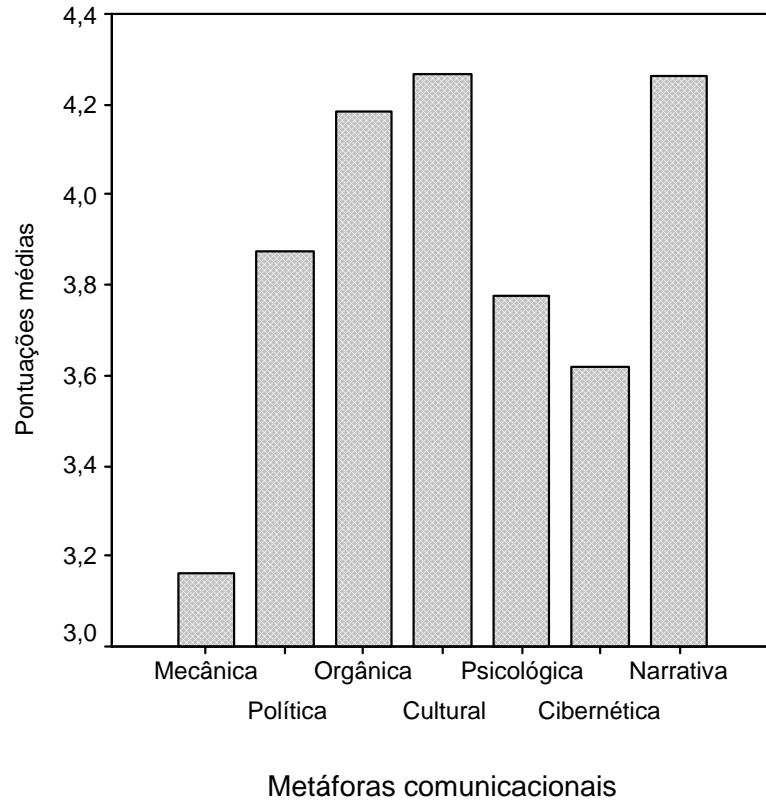


Figura 5.13 – Pontuações médias das metáforas comunicacionais utilizadas em contexto de sala de aula.

Capítulo VI

Objectivos do Estudo 2 e metodologia geral

1. Objectivos do estudo empírico

Um dos objectivos do *Estudo 2* prende-se com a reprodução da estrutura factorial do Questionário de Metáforas Comunicacionais (QMC). Assim, procedemos a uma Análise Factorial Confirmatória, via modelação por equações estruturais. O segundo objectivo refere-se à re-análise das variáveis influentes, já analisadas no *Estudo 1*, nas metáforas comunicacionais em contexto de sala de aula, designadamente na interacção professor-aluno.

2. Caracterização da amostra

A amostra que integra o *Estudo 2* é constituída por 200 participantes, docentes que leccionam nos 2º, 3º ciclos e ensino secundário dos Distrito de Vila Real e Viseu. A solicitação de participação foi feita junto das escolas onde leccionam, nos intervalos das aulas ou durante os períodos para almoço²⁷⁷. Inquirimos 100 docentes do meio rural e 100 que leccionam em escolas pertencentes ao meio urbano.

Integram a amostra 61 participantes do sexo masculino e 139 do sexo feminino, correspondentes a 30.5% e 69.5%, respectivamente. A amostra apresenta uma superioridade de participantes do sexo feminino, $\chi^2(1) = 30.42, p < .001$. A distribuição da amostra em função do meio onde se situa a escola e o sexo dos docentes inquiridos consta do *Quadro 6.1*.

²⁷⁷ Fica aqui uma palavra de agradecimento aos docentes que participaram na presente investigação a disponibilidade demonstrada, bem como aos Presidentes dos Conselhos Executivos (Estudo 1) /Directores das Escolas (Estudo 2) pela sua receptividade e colaboração.

Quadro 6.1
Distribuição da amostra segundo o meio localização da escola e o sexo

<i>Sexo</i>	Localização da escola					
	Meio citadino		Meio rural		<i>Total</i>	
	N	%	N	%	N	%
Masculino	31	15,5	30	15,0	61	30,5
Feminino	69	34,5	70	35,0	139	69,5
<i>Total</i>	100	50,0	100	50,0	200	100,0

A idade dos participantes situa-se entre os 22 e os 51 ou mais anos, distribuindo-se pelas classes etárias de 22 a 25, 26 a 30, 31 a 35, 36 a 40, 41 a 50 e 51 ou mais anos. A classe com mais efectivos, em ambos os sexos, respeita a idades compreendidas entre os 36 e 40 anos inclusive (71 participantes correspondentes a 35.5% dos casos), seguindo-se as idades situadas nas classes dos 41 aos 50 e 31 aos 35 anos, inclusive (respectivamente, 50 e 33 participantes correspondentes a 25.0 e a 16.5% de casos válidos). A classe dos 26 aos 30 anos, inclusive, compreende 25 inquiridos (correspondentes a 15.5% dos casos) e a que abrange os docentes com 51 ou mais anos 18 participantes (correspondentes a 9.0% dos casos). Por último, constatamos que apenas 3 participantes (correspondentes a 1.5% dos casos) possuem idades compreendidas entre os 22 e os 25 anos. No *Quadro 6.2*, indica-se a distribuição da amostra segundo o sexo e a classe etária.

Quadro 6.2
Distribuição da amostra segundo o sexo e a classe etária

<i>Sexo</i>	<i>Classe etária (anos)</i>												<i>Total</i>	
	22-25		26-30		31-35		36-40		41-50		> 51		n	%
	n	%	N	%	n	%	N	%	n	%	n	%		
Masculino	2	1,0	10	5,0	9	4,5	25	12,5	9	4,5	6	3,0	61	30,5
Feminino	1	0,5	15	7,5	24	12,0	46	23,0	41	20,5	12	6,0	139	69,5
<i>Total</i>	3	1,5	25	12,5	33	16,5	71	35,5	50	25,0	18	9,0	200	100,0

Quanto ao estado civil, voltámos a considerar as 5 categorias: docentes solteiros, casados, divorciados, viúvos e outro estado civil (v.g., união de facto, etc). Constatamos que dos 200 inquiridos, 158 (79.0%) são casados, 33 (16.5%) são solteiros e 9 (4.5%) encontram-se divorciados. Nenhum dos participantes indicou encontrar-se viúvo ou outro estado civil. A distribuição da amostra segundo o estado civil em função do sexo dos participantes consta do *Quadro 6.3*. Verificamos que em ambos os sexos os efectivos são superiores para o estado civil casado, seguindo-se o solteiro e, por último, o divorciado.

Quadro 6.3
Distribuição da amostra segundo o estado civil e o sexo

	<i>Estado civil</i>											
	Solteiro		Casado		Divorciado		Viúvo		Outro		<i>Total</i>	
<i>Sexo</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Masculino	13	6,5	44	22,0	4	2,0	0	0,0	0	0,0	63	31,5
Feminino	20	10,0	114	57,0	5	2,5	0	0,0	0	0,0	137	68,5
<i>Total</i>	33	16,5	158	79,0	9	4,5	0	0,0	0	0,0	200	100,0

1

Consideremos, agora, as habilitações académicas, variável constituída por 5 níveis: Doutoramento, Mestrado, Licenciatura, Bacharelato e Outra. Constatamos que nenhum dos docentes (0.0%) possui como habilitação o doutoramento ou outras habilitações literárias. Apenas 11 (3 homens e 8 mulheres, correspondentes a 1.5% e a 4.0% da totalidade da amostra inquirida) possuem o Mestrado. A grande maioria dos docentes é licenciada (187 correspondentes a 93.5% da amostra inquirida) e apenas 2 (1.0%) professoras são bacharéis. O *Quadro 6.4* ilustra a distribuição da amostra tomando como variáveis o sexo e as habilitações académicas dos professores.

Quadro 6.4
Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas e o sexo

		<i>Habilitações académicas</i>											
		Doutoramento		Mestrado		Licenciatura		Bacharelato		Outro		<i>Total</i>	
<i>Sexo</i>		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Masculino		0	0,0	3	1,5	58	29,0	0	0,0	0	0,0	61	30,5
Feminino		0	0,0	8	4,0	129	64,5	2	1,0	0	0,0	139	69,5
<i>Total</i>		0	0,0	11	5,5	187	93,5	2	1,0	0	0,0	200	100,0

Quanto ao nível de ensino, constatamos que 113 dos participantes (56.5%) leccionam exclusivamente no Ensino Secundário, 71 (35.5%) no Terceiro Ciclo e apenas 16 (8.0%) no Segundo Ciclo. O *Quadro 6.4* indica a distribuição dos inquiridos por nível de ensino em função da localização da escola (meio citadino *vs* meio rural). Em ambos os meios, o nível de ensino leccionado por um maior número de docentes corresponde ao Secundário [para o meio citadino obtemos um $\chi^2 (2) = 57.98, p < .001$; para o meio rural o valor de qui-quadrado é de $\chi^2 (2) = 18.50, p < .001$]. A distribuição da amostra em termos do nível de ensino leccionado e da localização geográfica da escola em meio citadino ou rural pode consultar-se no *Quadro 6.5*.

Quadro 6.5
Distribuição da amostra segundo o nível de ensino e a localização da escola

		<i>Nível de ensino</i>							
		Segundo Ciclo		Terceiro Ciclo		Secundário		<i>Total</i>	
<i>Localização da escola</i>		<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Meio citadino		1	0,5	36	18,0	63	31,5	100	50,0
Meio rural		15	7,5	35	17,5	50	25,0	100	50,0
<i>Total</i>		16	8,0	71	35,5	113	56,5	200	100,0

O tempo de serviço dos inquiridos no ensino agrupa-se em 5 classes: 0 a 3 anos, 4 a 6, 7 a 12, 13 a 20 e mais de vinte anos de serviço docente. No *Quadro 6.6* indicamos a distribuição da amostra em função do sexo dos inquiridos e do tempo de serviço, agrupado nas 5 classes referidas. Para ambos os sexos, constatamos que a classe que agrupa um maior número de efectivos corresponde a 13 a 20 anos de serviço, inclusive, correspondendo a 39.5% da amostra inquirida.

Considerando apenas o sexo masculino, a classe seguinte com maior número de efectivos respeita a mais de 20 anos de serviço docente (n = 11, correspondente a 5.5% da amostra masculina), seguindo-se a de 4 a 6 anos (4.5%) e, a que reúne menos docentes, a classe de 0 a 3 anos de serviço docente (correspondente a apenas 1.5% da amostra masculina). No que respeita ao sexo feminino, para além da classe dos 13 aos 20 anos de serviço docente, a que agrupa mais efectivos respeita, igualmente, à de 20 ou mais anos (14.5% da amostra feminina), seguindo-se a de 7 a 12 anos (18.0% da amostra feminina), a de 4 a 6 anos (6.5%) e, por fim, a que abrange apenas 0 a 3 anos de serviço docente (3.0%).

Quadro 6.6
Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço e o sexo

		<i>Tempo de serviço (anos)</i>											
		0-3		4-6		7-12		13-20		Mais de 20		<i>Total</i>	
<i>Sexo</i>		n	%	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%
Masculino		3	1,5	9	4,5	17	8,5	21	10,5	11	5,5	61	30,5
Feminino		3	1,5	13	6,5	36	18,0	58	29,0	29	14,5	139	69,5
<i>Total</i>		6	3,0	22	11,0	53	26,5	79	39,5	40	20,0	200	100,0

Considerando a situação profissional dos docentes da presente amostra, a maioria (85, correspondentes a 42.5% da amostra inquirida) integra-se nos docentes de quadro de Nomeação Definitiva, designadamente de Quadro de Escola, ao passo que 56 (28.0%) pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica. São docentes contratados Com Profissionalização 53 (26.5%), ao passo que 6 (correspondentes a 4.0%) não possuem Profissionalização. Destes últimos, 5 (correspondentes a 2.5%) possuem habilitação própria, ao passo que apenas 1 (0.5%) apenas possui habilitação suficiente.

Considerando exclusivamente o sexo masculino, verificamos que 26 docentes (42.6%) pertencem ao Quadro de Escola, ao passo que 18 (29.5%) são professores contratados com Profissionalização, 15 (24.6%) são professores do quadro de Zona Pedagógica e 2 (3.3%) são docentes contratados sem profissionalização, mas com habilitação própria. Para o sexo feminino, a maioria (n = 59, correspondente a 42.4%) pertence ao Quadro de Escola, seguindo-se as professoras do quadro de Zona Pedagógica (n = 41, correspondente a 29.5%), as professoras contratadas com

Profissionalização (n = 35, correspondente a 25.2%) e, por último, as professoras contratadas sem Profissionalização (n = 4, 2.9%).

Constata-se que, para ambos os sexos, os docentes pertencentes ao quadro de escola possuem mais anos de serviço docente, ao passo que os pertencentes ao quadro de zona pedagógica possuem um tempo de serviço docente maioritariamente compreendido entre 13 a 20 anos. Para o sexo masculino não encontramos nenhum docente Contratado sem Profissionalização, mas com habilitação suficiente, tendo-se registado apenas um caso para o sexo feminino. A distribuição da amostra em termos de situação profissional em função do sexo dos participantes e do tempo de serviço pode consultar-se no *Quadro 6.7*.

Quadro 6.7
Distribuição da amostra segundo a situação profissional e o tempo de serviço para ambos os sexos

<i>Situação profissional</i>	<i>Tempo de serviço docente</i>										<i>Total</i>	
	0-3		4-6		7-12		13-20		Mais de 20			
<i>Sexo Masculino</i>	n	%	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Professor do quadro de Nomeação Definitiva:												
- Quadro de escola	0	0,0	0	0,0	7	11,5	8	13,1	11	18,0	26	42,6
- Quadro de Zona Pedagógica	1	1,6	0	0,0	1	1,6	13	21,3	0	0,0	15	24,6
Professor Contratado com Profissionalização	2	3,3	8	13,1	8	13,1	0	0,0	0	0,0	18	29,5
Professor Contratado sem Profissionalização												
- com habilitação própria	0	0,0	1	1,6	1	1,6	0	0,0	0	0,0	2	3,3
- com habilitação suficiente	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<i>Total Sexo Masculino</i>	3	4,9	9	14,8	17	27,9	21	34,4	11	18,0	61	100,0
<hr/>												
<i>Sexo Feminino</i>	n	%	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Professor do quadro de Nomeação Definitiva:												
- Quadro de escola	0	0,0	1	0,7	5	3,6	25	18,0	28	20,1	59	42,4
- Quadro de Zona Pedagógica	0	0,0	0	0,0	8	5,8	32	23,0	1	0,7	41	29,5
Professor Contratado com Profissionalização	3	2,2	10	7,2	22	15,8	0	0,0	0	0,0	35	25,2
Professor Contratado sem Profissionalização												
- com habilitação própria	0	0,0	2	1,4	1	0,7	0	0,0	0	0,0	3	2,2
- com habilitação suficiente	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4	0	0,0	1	0,7
<i>Total Sexo Feminino</i>	3	2,2	13	9,4	36	25,9	58	41,7	29	20,9	139	100,0
<hr/>												
<i>Total Global</i>	6	3,0	22	11,0	53	26,5	79	39,5	40	20,0	200	100,0

A análise relativa à questão colocada aos inquiridos – qual o cargo ou função que desempenha na escola onde lecciona – permite-nos constatar que todos os docentes indicam desempenhar algum cargo. Dos 200 que indicaram o desempenho de cargos, 95 (47.5%) referiram desempenhar cargos adicionais aos referidos no questionário. No *Quadro 6.8* pode consultar-se a distribuição de frequências por cargo desempenhado em função da situação profissional dos docentes que integram a presente amostra. Optámos por indicar, apenas, as frequências relativas dos totais, para tornar a leitura do quadro mais acessível.

Constata-se que o cargo desempenhado por um maior número de docentes respeita à Direcção de Turma (39 docentes, correspondentes a 19.5% da amostra inquirida), seguindo-se o cargo de Coordenador de área disciplinar²⁷⁸ (n = 15, 7.5%), a Coordenação de Departamento Curricular (n = 10, 5.0%), os Directores de Cursos Profissionais e os Directores de Instalações (ambos indicados por 7 docentes, 3.5%) e os cargos de membros do Conselho Geral e coordenação dos Cursos de Educação e Formação (EFA) e CEF (ambos indicados por 6 docentes, 3.0%) e ainda o Cargo de Coordenador de Cursos (n = 5, 2.5%). Os cargos menos desempenhados respeitam aos Coordenadores de projectos (n = 2, 1.0%) e aos Membros da Direcção (n = 4, 2.0%).

Quadro 6.8
Distribuição do cargo exercido segundo a situação profissional

<i>Cargo desempenhado</i>	<i>Situação profissional</i>					<i>Total</i>	
	<i>Professor do quadro de Nomeação definitiva</i>		<i>Professor contratado com profissionalização</i>	<i>Professor contratado sem profissionalização</i>			
	<i>Quadro de Escola</i>	<i>Quadro de Zona Pedagógica</i>		<i>Com habilitação própria</i>	<i>Com habilitação suficiente</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Membro da Direcção ²⁷⁹	4	0	0	0	0	4	2,0
Membro do Conselho Geral ²⁸⁰	6	0	0	0	0	6	3,0
Coordenador de Departamento Curricular	10	0	0	0	0	10	5,0
Coordenador de área disciplinar	5	9	1	0	0	15	7,5
Coordenador dos Directores de Turma	4	0	0	0	0	4	2,0
Director de Turma	18	6	14	1	0	39	19,5

²⁷⁸ Anteriormente designado por delegado de grupo/disciplina.

²⁷⁹ No estudo 1 designado por membro do Conselho Executivo.

²⁸⁰ No estudo 1 constava membro da Assembleia de Escola passando a figurar no estudo 2, membro do Conselho Geral e dando assim origem à versão III do QMC, cf. anexo VI. Esta modificação é fruto das alterações legislativas já referidas no Capítulo I.

Coordenador dos EFA e CEF	4	2	0	0	0	6	3,0	
Coordenadores de Cursos	5	0	0	0	0	5	2,5	
Coordenadores de projectos	1	0	1	0	0	2	1,0	
Directores de Cursos Profissionais	3	1	2	1	0	7	3,5	
Director de Instalações	5	2	0	0	0	7	3,5	
Outros	20	36	35	3	1	95	47,5	
<i>Total</i>	<i>n</i>	85	56	53	5	1	200	100,0
	<i>%</i>	45,5	28,0	26,5	2,5	0,5	100,0	

Nos *Quadros 6.9 e 6.10* apresentamos a distribuição dos docentes em função do número de turmas e do número de alunos que leccionam. Procedemos ao agrupamento em 4 classes, constituídas por 2 a 3 turmas: 2 e 3 e 4, 5 e 6 e 7 a 9 turmas. De igual modo, procedemos ao agrupamento do número de alunos em 4 classes, cujas primeiras três agrupam 40 alunos: 1 a 39, 40 a 79, 80 a 119 e 120 a 300 alunos. Voltámos a não encontrar uma distribuição equitativa no referente ao número de turmas [$\chi^2(3) = 86,20$, $p < .001$], sobressaindo, desta vez, a classe dos docentes com 5 e 5 turmas (44.5%), seguidas das que abrangem 3 e 4 turmas (36.5%), 1 e 2 (16.0%) e, por último, 7 a 9 turmas (3.0%).

Quadro 6.9
Distribuição da amostra segundo o número de turmas que o docente lecciona

	<i>Sexo</i>					
	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
<i>Número de turmas que lecciona</i>						
1 a 2	9	4,5	23	11,5	32	16,0
3 e 4	26	13,0	47	23,5	73	36,5
5 e 6	23	11,5	66	33,0	89	44,5
7 a 9	3	1,5	3	1,5	6	3,0
<i>Total</i>	61	30,5	139	69,5	200	100,0

Considerando o número de alunos que cada docente lecciona (cf. Quadro 6.10), verificamos um aumento relativamente à amostra anterior, já que a maioria (98 docentes, correspondente a 49% da amostra inquirida) lecciona de 80 a 119 alunos [$\chi^2(3) = 141,60$, $p < .001$], distribuindo-se a restante por as classes de 40 a 79 alunos (47

docentes, correspondente a 23.5%), 120 a 300 (41 docentes, 20.5%) e, por último, 1 a 39 alunos (14 docentes, correspondente a 7.0% da amostra).

Quadro 6.10
Distribuição da amostra segundo o número de alunos
que o docente lecciona

		<i>Sexo</i>					
		Masculino		Feminino		Total	
<i>Número de alunos que lecciona</i>		N	%	N	%	N	%
1 a 39		6	3,0	8	4,0	14	7,0
40 a 79		16	8,0	31	15,5	47	23,5
80 a 119		28	14,0	70	35,0	98	49,0
120 a 300		11	5,5	30	15,0	41	20,5
<i>Total</i>		61	30,5	139	69,5	200	100,0

A distribuição dos docentes em função da sua situação profissional e do número de turmas que leccionam indica-se no *Quadro 6.11*. Constatamos que a maioria (38, 19.0%) lecciona a 3 ou a 4 turmas e pertence ao Quadro de Escola, ao passo que a minoria (1 docente, 0.5%) lecciona a 5 ou a 6 turmas e encontra-se contratado sem profissionalização, embora possua habilitação suficiente.

Quadro 6.11
Distribuição do número de turmas que lecciona
segundo a situação profissional

		<i>Situação profissional</i>											
		<i>Professor do quadro de Nomeação definitiva</i>				<i>Professor contratado com profissionalização</i>		<i>Professor contratado sem profissionalização</i>				<i>Total</i>	
		Quadro de Escola		Quadro de Zona Pedagógica				Com habilitação própria		Com habilitação suficiente			
<i>Número de turmas que lecciona</i>		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1 a 2		19	9,5	0	0,0	10	5,0	3	1,5	0	0,0	32	16,0
3 e 4		38	19,0	11	5,5	22	11,0	2	1,0	0	0,0	73	36,5
5 e 6		25	12,5	45	22,5	18	9,0	0	0,0	1	0,5	89	44,5
7 a 9		3	1,5	0	0,0	3	1,5	0	0,0	0	0,0	6	3,0
<i>Total</i>	<i>n</i>	85	42,5	56	28,0	53	26,5	5	2,5	1	0,5	200	100,0

A distribuição dos docentes em função da sua situação profissional e do número de turmas e de alunos que leccionam consta do *Quadro 6.12*. Verificamos que a maioria (44 docentes, 22.0%) lecciona de 80 a 119 alunos e pertence ao Quadro de Escola, ao

passo que a minoria (1 docente, 0.5%) lecciona de 80 a 119 alunos e encontra-se contratado sem profissionalização, embora possua habilitação suficiente.

Quadro 6.12
Distribuição do número de alunos que lecciona
segundo a situação profissional

<i>Número de alunos que lecciona</i>	<i>Situação profissional</i>													
	<i>Professor do quadro de Nomeação definitiva</i>				<i>Professor contratado com profissionalização</i>				<i>Professor contratado sem profissionalização</i>				<i>Total</i>	
	<i>Quadro de Escola</i>		<i>Quadro de Zona Pedagógica</i>		<i>Com habilitação própria</i>		<i>Com habilitação suficiente</i>							
<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>			
1 a 39	11	5,5	0	0,0	3	1,5	0	0,0	0	0,0	14	7,0		
40 a 79	20	10,0	4	2,0	18	9,0	5	2,5	0	0,0	47	23,5		
80 a 119	44	22,0	33	16,5	20	10,0	0	0,0	1	0,5	98	49,0		
120 a 300	10	5,0	19	9,5	12	6,0	0	0,0	0	0,0	41	20,5		
<i>Total</i>	85	42,5	56	28,0	53	26,5	5	2,5	1	0,5	200	100,0		

3. Instrumento de medida utilizado: Questionário de Metáforas Comunicacionais (QMC)

3.3. Avaliação das qualidades psicométricas do QMC

Apresentamos os estudos realizados ao nível das qualidades psicométricas do QMC, designadamente análises factorial confirmatória, de fiabilidade e validação de constructo. A análise de fiabilidade efectuou-se mediante análises da consistência interna e a análise confirmatória mediante modelação por equações estruturais. Procedemos, ainda, à revalidação de constructo da escala recorrendo a uma Análise Factorial de Componentes Principais (ACP). Posteriormente, averiguámos a consistência interna da escala na globalidade e nos novos factores constituintes.

3.3.1. Análise factorial confirmatória

Decorrente da análise factorial exploratória do QMC, realizada no *Estudo 1*, procedemos a uma análise factorial confirmatória. Atendendo às relações entre os constructos latentes e as variáveis observadas, especificámos o modelo de medida em conformidade com a estrutura factorial do primeiro estudo e submetemos as equações estruturais à análise da versão 17.00 do programa AMOS. Seguidamente, estimámos e avaliámos o grau de ajustamento do modelo de Arbuckle²⁸¹.

O diagrama de trajectórias, especificado na *Figura 6.1*, integra quatro constructos latentes de primeira ordem (os quatro factores derivados da ACP do Estudo 1, correspondentes às metáforas comunicacionais) e um de segunda ordem (as metáforas comunicacionais na sua globalidade). O modelo de medida proposto é recursivo e totaliza 49 variáveis (sendo 20 observadas e 29 não observadas, 25 exógenas e 24 endógenas) e contempla 200 participantes que responderam na íntegra a todas as questões do Questionário QMC.

²⁸¹ ARBUCKLE, J. L. - *AMOS 7.0 user's guide*. Spring House, PA: Amos Development Corporation, 2006.

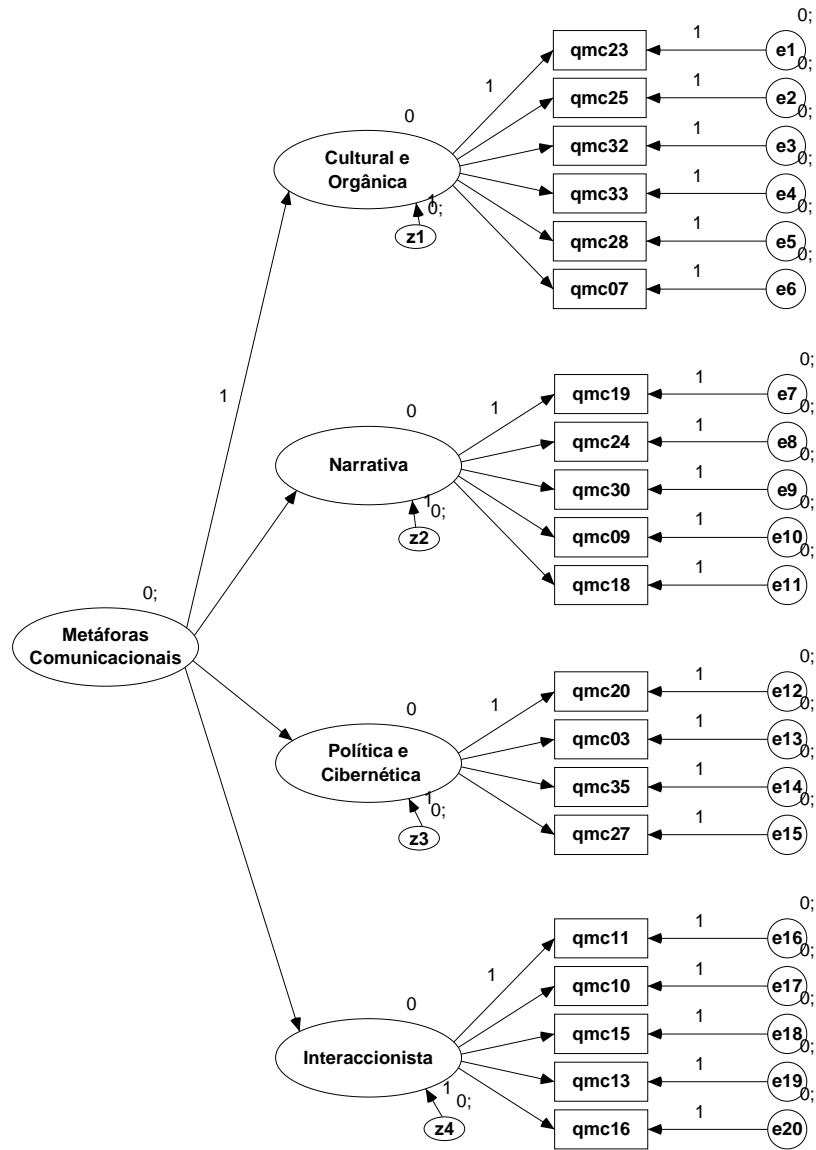


Figura 6.1 – Modelo estrutural confirmatório dos quatro factores das metáforas comunicacionais

A análise da qualidade do ajustamento aponta um valor de *CMIN/DF* de 3.07, $\chi^2(166)$ de 508.80, $p < .001$, quanto deveríamos ter encontrado um valor estatisticamente não significativo de acordo com Bentler²⁸², já que a amostra apresenta

²⁸² BENTLER, P. - Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*. 31, (1980), 419-456.

um $N = 200$ participantes²⁸³. O índice de NFI (Normed of Fit Index) considera-se baixo (.709), já que apenas teríamos um bom ajustamento se $NFI > .80$ ²⁸⁴. Por sua vez, o CFI (Comparative Fit Index) é também baixo .780, sendo desejável se superasse .90 de acordo com os autores Bentler²⁸⁵, Bentler e Dudgeon²⁸⁶; Bentler e Weeks²⁸⁷. Em termos de RMSEA encontramos o valor .102, sendo que apenas seria aceitável no entender de Schumacker e Lomax²⁸⁸ se fosse inferior a .08. Atendendo aos critérios estabelecidos para a qualidade do ajustamento, concluímos que o modelo não é ajustado conforme Bentler²⁸⁹; Schumacker e Lomax²⁹⁰, o que poderá dever-se, entre outros factores, ao reduzido número de respondentes ($N = 200$) face aos 64 parâmetros a estimar.

Os coeficientes de regressão das variáveis observáveis oscilam entre $\lambda = .000$ e $\lambda = .840$, inclusive, conforme pode observar-se no *Quadro 6.13*. As relações apresentadas são todas positivas e apenas as correspondentes à metáfora narrativa não são estatisticamente significativas. Os coeficientes de regressão múltiplos são elevados, compreendendo-se entre $\beta = .852$ e $\beta = .991$. Concluímos que os resultados não confirmam a estrutura factorial obtida no *Estudo 1*, pelo que se recomenda realizar uma análise factorial exploratória, precedida de um estudo da fidedignidade da medida.

²⁸³ SCHUMACKER, R. E. ; LOMAX, R. G. - **A beginner's guide to structural equation modeling**. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

²⁸⁴ SCHUMACKER, R. E. ; LOMAX, R. G. - **A beginner's guide ...**

²⁸⁵ BENTLER, P. - Multivariate analysis with latent ...

²⁸⁶ BENTLER, P.; DUDGEON, P.- Covariance structure analysis: Statistical practice, theory, and directions. **Annual Review of Psychology**. 47, (1996), 563-592.

²⁸⁷ BENTLER, P. ; WEEKS, G. - Linear structural equations with latent variables. **Psychometria**. 45, (1980), 289-308.

²⁸⁸ SCHUMACKER, R. E., ; LOMAX, R. G. - **A beginner's guide ...**

²⁸⁹ BENTLER, P. - Multivariate analysis with latent ...

²⁹⁰ SCHUMACKER, R. E., ; LOMAX, R. G. - **A beginner's guide ...**

Quadro 6.13 – Erros-padrão (EP), Coeficientes de regressão não estandardizados (b), estandardizados (β) e rácios críticos (RC): modelo estrutural confirmatório

Constructos latentes	Variáveis	E.P	B	B	R.C.
Metáforas Comunicacionais	Cultural e Orgânica	-	1,000	,991	-
	Narrativa	,315	,000	,852	,001
	Política e Cibernética	,331	1,395	,982	4,208 ***
	Interaccionista	,443	2,337	,996	5,271 ***
Cultural e Orgânica	QMC_23	-	1,000	,384	
	QMC_25	,334	1,546	,519	4,635***
	QMC_32	,429	1,785	,416	4,160***
	QMC_33	,365	1,769	,581	4,854***
	QMC_28	,397	2,025	,668	5,096***
	QMC_07	,394	1,917	,586	4,869***
Narrativa	QMC_19	-	1,000	,000	
	QMC_24	2696175,109	2813,330	,319	,001
	QMC_30	2208917,089	2304,900	,253	,001
	QMC_09	1366136,356	1425,498	,153	,001
	QMC_18	2891003,783	6146,982	,560	,001
Política e Cibernética	QMC_20	-	1,000	,429	-
	QMC_03	,285	1,751	,840	6,133***
	QMC_35	,277	11,695	,835	6,124***
	QMC_27	,183	0,923	,516	5,047***
Interaccionista	QMC_11	-	1,000	,769	-
	QMC_10	,083	1,054	,840	12,751***
	QMC_15	,081	0,365	,328	4,524***
	QMC_13	,081	0,690	,592	8,491***
	QMC_16	0,69	0,842	,808	12,166***

* p < .001

3.3.2. Fiabilidade

Procedeu-se à análise da fiabilidade do QMC após averiguação do cumprimento dos requisitos para se proceder à análise da consistência interna - Bryman e Cramer²⁹¹ e Gorsuch²⁹² referem um mínimo de 100 participantes por análise e um rácio de 5 sujeitos

²⁹¹ Vid. BRYMAN, A. ; CRAMER, D. – **Análise de dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas usando o SPSS**. 2ª ed. Oeiras: Celta Editora, 1993.

²⁹² Vid. GORSUCH, R. - **Factor analysis**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983.

por item), sendo o rácio encontrado na presente investigação de 5.7/1 (i.e., 200 participantes/35 itens/1).

Calculámos o coeficiente *alpha* de Cronbach para os 35 itens do QMC e verificámos os itens que baixavam a consistência interna do total da escala, procedendo à sua eliminação sempre que prejudicavam a fiabilidade. Numa etapa seguinte, procedemos a nova análise da consistência interna dos restantes itens. Após averiguação do *alpha* total, procedemos à identificação e conseqüente eliminação dos itens que, na segunda análise, mostram ainda baixar a consistência interna do todo. O conjunto de itens retidos mostra uma consistência interna elevada ($\alpha = .897$), sendo todos os itens absolutamente indispensáveis à consistência interna do todo.

As correlações item-total e o valor do coeficiente de consistência interna sem o respectivo item para a totalidade da escala indicam-se no *Quadro 6.14*. Procedemos à consistência interna em 3 etapas:

- *1ª etapa*: determinação dos coeficientes *alpha* para os 35 itens constituintes da escala e conseqüente eliminação dos itens que baixam a consistência interna do todo: itens 1, 4, 5, 9, 12, 19 e 26;

- *2ª etapa*: determinação dos coeficientes *alpha* para os 28 itens e eliminação daqueles que baixam a consistência interna da escala: itens 6, 17, 21, 24 e 30;

- *3ª etapa*: determinação dos coeficientes *alpha* para os 23 itens resultantes da análise anterior; constata-se que todos os itens são absolutamente indispensáveis à manutenção da consistência interna do todo. Obtemos um α global de .897.

Quadro 6.14
Correlações item-total e coeficientes de consistência interna
Alpha de Cronbach sem os respectivos itens

Itens do QMC*	Correlação item-total	Alpha total sem o item	
1ª etapa: cálculo do coeficiente <i>alpha</i> da escala global (35 itens)			
Item 1	Tenho em conta a cultura do meio social onde a escola se insere;	-,277	,850
Item 2	Uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita;	,454	,836
Item 3	Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,709	,833
Item 4	Preocupo-me, sobretudo, com a quantidade de informação a transmitir;	,179	,852
Item 5	Procuro não “contagiar” a minha mensagem com quaisquer emoções, “procuro não ser emotivo(a)”;	,206	,844
Item 6	Tenho consciência de que pode haver assuntos de que eles se recusem a falar;	,286	,840
Item 7	Procuro que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,542	,835
Item 8	Apelo ao processamento e memorização de informação;	,687	,825
Item 9	Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;	,101	,843
Item 10	Procuro reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	,710	,833
Item 11	Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,603	,834
Item 12	Sou influenciado(a) pela minha experiência profissional;	-,310	,854
Item 13	Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,457	,837
Item 14	Sou condicionado(a) pelo meu estado de espírito;	,444	,835
Item 15	Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	,329	,839
Item 16	Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,688	,835
Item 17	É sobretudo para transmitir conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos;	,412	,836
Item 18	Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,487	,835
Item 19	Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;	-,037	,848
Item 20	Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,421	,837
Item 21	Penso como seria bom se no final do ano soubessem reproduzir o que lhes ensinei;	,417	,837
Item 22	Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);	,509	,837
Item 23	Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	,334	,839
Item 24	Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;	,162	,842
Item 25	Tento promover a cultura da nossa escola;	,430	,837
Item 26	Represento a autoridade/o poder	,236	,845
Item 27	Procuro corresponder às suas expectativas;	,442	,838
Item 28	Valorizo a educação para a cidadania;	,571	,835

Item 29	Faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação;	,365	,837
Item 30	Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;	,230	,841
Item 31	Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem;	,543	,833
Item 32	Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,454	,835
Item 33	Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,459	,837
Item 34	Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas;	,547	,831
Item 35	Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,698	,833

Alpha global: ,842

2ª etapa: cálculo do coeficiente alpha de 28 itens

Item 2	Uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita;	,426	,886
Item 3	Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,767	,881
Item 6	<i>Tenho consciência de que pode haver assuntos de que eles se recusem a falar;</i>	,294	,890
Item 7	Procuro que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,540	,884
Item 8	Apelo ao processamento e memorização de informação;	,710	,878
Item 10	Procuro reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	,760	,881
Item 11	Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,667	,883
Item 13	Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,502	,885
Item 14	Sou condicionado(a) pelo meu estado de espírito;	,456	,886
Item 15	Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	,317	,888
Item 16	Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,708	,883
Item 17	<i>É sobretudo para transmitir conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos;</i>	,398	,890
Item 18	Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,504	,884
Item 20	Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,417	,886
Item 21	<i>Penso como seria bom se no final do ano soubessem reproduzir o que lhes ensinei;</i>	,425	,890
Item 22	Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);	,566	,885
Item 23	Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	,337	,888
Item 24	<i>Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;</i>	,192	,890
Item 25	Tento promover a cultura da nossa escola;	,417	,886
Item 27	Procuro corresponder às suas expectativas;	,454	,886
Item 28	Valorizo a educação para a cidadania;	,620	,883
Item 29	Faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação;	,401	,887
Item 30	<i>Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;</i>	,184	,890
Item 31	Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem;	,495	,884
Item 32	Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,471	,885
Item 33	Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,502	,885

Item 34	Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas;	,583	,884
Item 35	Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,738	,882
Alpha global: ,889			

3ª etapa: cálculo do coeficiente alpha de 23 itens

Item 2	Uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita;	,411	,895
Item 3	Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,781	,888
Item 7	Procuro que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,533	,892
Item 8	Apelo ao processamento e memorização de informação;	,697	,888
Item 10	Procuro reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	,760	,889
Item 11	Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,681	,890
Item 13	Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,541	,893
Item 14	Sou condicionado(a) pelo meu estado de espírito;	,443	,896
Item 15	Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	,325	,896
Item 16	Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,721	,891
Item 18	Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,480	,893
Item 20	Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,403	,895
Item 22	Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);	,562	,893
Item 23	Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	,337	,896
Item 25	Tento promover a cultura da nossa escola;	,421	,895
Item 27	Procuro corresponder às suas expectativas;	,467	,894
Item 28	Valorizo a educação para a cidadania;	,669	,890
Item 29	Faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação;	,406	,897
Item 31	Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem;	,464	,894
Item 32	Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,459	,894
Item 33	Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,515	,893
Item 34	Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas;	,600	,895
Item 35	Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,749	,889
Alpha global: ,897			

* Nota: os itens eliminados assinalam-se em *itálico*

Embora o valor encontrado na primeira análise da consistência interna se situe acima de .80 ($\alpha = .842$), o que indica um bom índice de consistência interna atendendo aos critérios propostos por Nunnaly²⁹³ e revistos por Hill e Hill²⁹⁴, decidimos manter o critério adoptado no Estudo 1, ou seja, eliminar todos os itens que conduzam a alguma

²⁹³ NUNNALLY, J. C. - **Psychometric theory**. New York: McGraw-Hill, 1978.

²⁹⁴ Vid. HILL, M; HILL, A. – **Investigação por Questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000.

redução da consistência interna da escala global. É com base nos 23 itens que passamos a efectuar a análise factorial exploratória.

3.3.3. Análise factorial exploratória

Submetemos os 23 itens resultantes da análise da consistência interna a uma Análise Factorial de Componentes Principais (ACP), com rotação VARIMAX, uma vez que pretendíamos obter factores tão distintos quanto possível. As estruturas resultantes não se demonstraram passíveis de interpretação de acordo com o nosso quadro de referência teórico, emergindo os seguintes itens com saturações elevadas em vários componentes ou com saturações abaixo de .30: 8, 10, 15, 23 e 27. Esses itens foram eliminados, atendendo aos critérios referidos em John e Benet-Martínez²⁹⁵ e em Tabachnick e Fidell²⁹⁶. Optámos pela realização de rotações oblíquas, na medida em que consideramos os novos factores emergentes correlacionados entre si. A estrutura com maior interpretabilidade, decorrente da inspecção do *scree plot*, cinge-se a 3 factores.

Refira-se que os requisitos necessários a uma interpretação fiável da análise exploratória foram cumpridos: a matriz de intercorrelações difere da matriz de identidade [o teste de Bartlett indica um $\chi^2(153) = 1480.25$, $p < .001$] e a amostragem revela-se adequada, KMO = .889.

O primeiro factor da estrutura trifactorial é responsável por 38.34% da variabilidade total, o segundo explica 7.96%, ao passo que o terceiro 6.58%. As saturações factoriais são todas superiores a .40 para o respectivo factor que o item satura, mostrando-se elevadas no factor e baixas fora do factor (cf. *Quadro 6.15* para saturações factoriais e comunalidades). Atendendo aos itens constituintes, adoptámos as seguintes designações para os factores: F1 – Processos comunicacionais sistémicos, F2 – Processos comunicacionais subjectivos e F3 – Processos comunicacionais normativos.

Tendo em conta os itens descritos no *quadro 6.15*, vamos proceder a uma explicação dos itens que integram os 3 factores e que estiveram na origem das referidas designações.

²⁹⁵ JOHN, O. P. ; BENET-MARTINEZ, V. - Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction. In, H. T. Reis ; C. M. Judd (eds.). **Handbook of research methods in social and personality psychology**. Cambridge: University Press, 2000, p. 339-369.

Factor 1 – “Processos comunicacionais sistémicos”

Os professores actuam no sentido de estabelecer interacção com a comunidade local, ideia patente no item 13 “*tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolventes locais*”; mas também o fazem tendo em conta o contexto em que a escola se insere, intenção expressa no item 11 “*tenho em conta o meio em que a escola está inserida*” para assim estabelecerem as suas múltiplas interacções, respeitando e valorizando a identidade da escola e transpondo-a para a sala de aula. Neste modelo, é promovida a cultura de escola pelos professores em sala de aula, tendo em conta as características da sociedade local em que esta se insere, comportamento traduzido pelos itens 25 e 33, designadamente “*tento promover a cultura da nossa escola*” e “*tenho em conta a sua cultura (por exemplo valores, crenças e hábitos)*”. Os professores agem no sentido de uma valorização da turma na escala “meso” tendo sempre presente nos seus discursos que a turma é determinante do bom funcionamento da escola, ideia espelhada no item 7 “*procuro que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante do funcionamento da escola*”. Comunicam tendo em conta que é decisiva a forma como o fazem na aquisição de conhecimentos e produção de aprendizagens por parte dos alunos. Nesse sentido, o professor na sua comunicação em sala de aula procura fazer uma interpretação do que “observa”, daquilo que o aluno lhe proporciona observar, muitas vezes expresso através da comunicação não verbal e traduzível pelo conteúdo do item 22 “*preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais)*”. Os professores manifestam ainda a preocupação com a prevenção/mediação de conflitos na sala de aula, estando essas preocupações plasmadas no item 3 “*actuo de modo a evitar os conflitos*” e no item 35 “*ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam*”. A forma como são prevenidos/geridos os conflitos na sala de aula e as múltiplas estratégias de mediação das quais os professores se socorrem para que estes não se agudizem, antes se resolvam construtivamente no contexto de sala de aula – têm um impacto potencial no funcionamento da escola.

Por outro lado, nos processos comunicacionais que utiliza em sala de aula o professor socorre-se, por vezes, de uma mensagem mais específica, de metáforas, de exemplos muito concretos ou de palavras-chave para explicar um determinado conceito e conseguir alcançar o seu objectivo primordial, ou, dito de uma outra forma, para que a

²⁹⁶ TABACHNICK, B. G. ; FIDELL, L. S. - **Using multivariate statistics**. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

aprendizagem do aluno se concretize, ideia integrante do item 20 – *“basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem”*. Depois, o professor procura ter um feedback do aluno ou alunos, no sentido de saber se a sua mensagem foi entendida, concretizando a ideia reflectida pelo item 16 *“tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento”*.

Factor 2 – “Processos comunicacionais subjectivos”

Os processos comunicacionais que estiveram na origem da designação atribuída a este factor explicitam-se através dos itens 29 *“faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação”*; 34 *“sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas”* e 14 *“sou condicionado pelo meu estado de espírito”*.

Estes itens conduzem-nos à consideração de que os professores podem comunicar espontaneamente e sem prévios cuidados de preparação o que, em nossa opinião, pode ser um factor reforçador do facto de poderem vir a existir múltiplas interpretações da sua comunicação em sala de aula, em virtude de estas não terem sido planificadas e preparadas antecipada e convenientemente, comportamento que poderia reduzir significativamente a multiplicidade de interpretações a que está sujeita a mensagem do professor. Por outro lado, a forma como comunica e os processos que empreende para o fazer parecem estar condicionados/dependentes da forma como o professor se sente, do seu estado de espírito, razão pela qual o item 14 integra este factor.

Estes modelos subjectivos englobam os enfoques que realçam a importância dos indivíduos e as suas percepções subjectivas da comunicação em sala de aula. As instituições escolares são entendidas como construções sociais que emergem da interacção dos seus membros, salientando-se a predominância dos valores e das crenças individuais sobre a realidade concreta. Esta realidade da comunicação em sala de aula fica bem visível nos itens 28 *“valorizo a educação para a cidadania”*, e 18 *“tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola”*.

Factor 3 – “Processos comunicacionais normativos”

Este factor é constituído pelos itens 2, 32 e 31, respectivamente *“uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita”*; *“estão sempre claras as regras que todos devem cumprir”*; *“espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem”*.

Se considerarmos que estas variáveis remetem para a metáfora mecânica²⁹⁷, presente no *estudo 1*, não podemos deixar de aqui presentificar o que Costa refere quando diz que “*o quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização terá sido, certamente, um dos mais utilizados (e, eventualmente, também dos mais criticados) na caracterização quer dos sistemas educativos quer das escolas*”²⁹⁸. De facto, os processos burocráticos com os quais os professores têm que lidar diariamente acabam por lhes retirar tempo necessário às questões nucleares, centrais, relativas à sua actividade profissional. Tudo isto porque existe um manancial de normas, regras e formalismos inerentes à profissão de docente e ao qual os professores têm imperiosamente que dar resposta em tempo record. Faria Bilhim refere-o quando diz que “*o carácter legal da burocracia*”²⁹⁹ *prende-se com o facto de a autoridade ser exercida por um sistema de regras e procedimentos formais*³⁰⁰. Para reiterar o que temos vindo a referir a propósito da carga burocrática a que os professores estão sujeitos, não podíamos deixar de referir aqui o despacho produzido pela Ministra da Educação n.º 5328/2011³⁰¹, em que é reconhecido que os professores estão exacerbados com tarefas burocráticas, daí o facto de o legislador ter contemplado um artigo que preconiza uma redução das tarefas administrativas do professor. Neste contexto, aqui citamos o art.º 17.º, n.º 2, “*é de evitar a exigência ao pessoal docente de documentos que não estejam legal ou regularmente previstos;*” *contribuir para que os documentos exigidos aos docentes ou produzidos na escola tenham uma extensão tão reduzida quanto possível*”; “*assegurar que a escola só se envolve em projectos que se articulem com o respectivo projecto educativo*”.

²⁹⁷ Aquela de que são preconizadores Taylor, Fayol, Weber entre outros...

²⁹⁸ COSTA, Jorge Adelino - **Imagens Organizacionais...**, p. 39.

²⁹⁹ Associada a Max Weber, sociólogo alemão que a partir do estudo das organizações europeias durante o Século XIX descreveu uma forma ideal de organização (“*the ideal type*”) que apelidou de Teoria Burocrática das Organizações e enfatizava a ordem, o sistema, a racionalidade, a uniformidade e a consistência.

³⁰⁰ FARIA BILHIM, João Abreu - **Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996, p. 37.

³⁰¹ Publicado no Decreto Lei n.º 61/2011 de 28 de Março, que define os princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, na organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício.

Quadro 6.15

Questionário de Metáforas Comunicacionais: saturações factoriais (s) e comunalidades (h^2) para a solução com três factores (F1 a F3; rotação VARIMAX)

Itens	F1 Processos comunicacionais sistémicos	F2 Processos comunicacionais subjectivos	F3 Processos comunicacionais normativos	h^2
33.Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,777	-,079	-,023	,556
25.Tento promover a cultura da nossa escola;	,757	-,191	,031	,525
16.Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,674	,300	-,039	,659
11.Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,660	,339	-,079	,660
22.Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);	,597	,067	,089	,496
3. Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,589	,388	,080	,437
20.Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,586	-,314	,317	,710
13. Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,581	,284	-,142	,471
35.Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,555	,322	,155	,646
7.Procuro que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,482	,075	,189	,371
34.Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas;	,197	,682	,005	,459
29.Faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação;	-,150	,636	,217	,644
28.Valorizo a educação para a cidadania;	,345	,574	,001	,599
14.Sou condicionado(a) pelo meu estado de espírito;	,054	,539	,084	,533
18.Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,147	,425	,172	,348
31.Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem;	-,093	,186	,766	,585
32.Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,003	,165	,668	,331
2.Uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita;	,153	-,077	,650	,488

3.3.4. Fiabilidade dos três factores do QMC

Expõem-se no *Quadro 6.16* os resultados do alpha de Cronbach para os 3 factores do QMC. Constatamos que cada um dos factores retidos apresenta uma boa consistência interna, apesar do reduzido número de itens que compõe o Factor 3.

Quadro 6.16
Correlações item-total e coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach
sem os respectivos itens para os três factores do QMC

Itens do QMC	Correlação item-total	Alpha total sem o item
Cálculo do coeficiente <i>alpha</i> para o Factor 1:		
33.Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	,376	,870
25.Tento promover a cultura da nossa escola;	,504	,849
16.Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	,715	,835
11.Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	,684	,833
22.Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);	,564	,844
3. Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	,765	,827
20.Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	,450	,854
13. Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	,521	,847
35.Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	,757	,828
7.Procuro que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	,509	,849
Alpha do Factor 1: ,857		
Cálculo do coeficiente <i>alpha</i> para o Factor 2:		
34.Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas;	,608	,649
29.Faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação;	,425	,715
28.Valorizo a educação para a cidadania;	,582	,704
14.Sou condicionado(a) pelo meu estado de espírito;	,435	,712
18.Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	,601	,646
Alpha do Factor 2: ,735		
Cálculo do coeficiente <i>alpha</i> para o Factor 3:		
31.Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem;	,481	,466
32.Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	,447	,513
2.Uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita;	,401	,585
Alpha do Factor 3: ,627		

4. Recolha dos dados e conceptualização da investigação

Para a recolha de dados necessários à realização da presente investigação, foi obtida uma autorização por parte dos directores das escolas. A metodologia manteve-se relativamente ao estudo 1³⁰² e foi essencialmente facilitada pelos órgãos de gestão das escolas. De salientar que os directores das escolas que integraram a amostra mantiveram-se os mesmos desde o *Estudo 1* e nesse sentido, talvez tenham funcionado como elementos facilitadores à recolha de dados, não colocando quaisquer entraves que pudessem inviabilizar ou mesmo enviesar a nossa investigação.

A distribuição do questionário efectuou-se na primeira e segunda semanas completas do mês de Junho de 2010 e a recolha decorreu durante o mesmo período.

Dada a importância atribuída à aplicação e preenchimento do questionário, este foi acompanhado sempre de alguns esclarecimentos relativos à natureza da pesquisa e da sua importância. Nesse sentido, procedeu-se à aplicação por administração directa (por nós distribuído e recolhido), e esta foi também precedida de um contacto pessoal onde se pretendeu: - solicitar a colaboração dos sujeitos para o preenchimento do questionário de forma individual tendo sempre presente aquilo que tem sido a sua prática lectiva enquanto docentes dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário; -apresentar os objectivos do estudo em questão e a importância vital da colaboração dos sujeitos para a nossa investigação; garantindo sempre o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

Em conformidade com o *Estudo 1* o questionário manteve as instruções padronizadas e os participantes deveriam, após preenchimento do questionário, devolvê-lo de imediato, pelo que se estima um tempo de resposta de aproximadamente 15 minutos. A taxa de retorno foi de 100% dado que os sujeitos responderam aos 200 questionários, (100 do meio rural e 100 do meio urbano).

Atendendo ao facto de pretendermos aqui efectuar um estudo comparativo volvidos que são 6 anos após a 1ª investigação (*estudo 1*) e dada a natureza da presente investigação (*estudo 2*) voltámos a optar por não elaborar hipóteses específicas de investigação. Mantivemos a análise das relações de covariação e de dependência entre as variáveis estudadas, elaborando grupos em função das diversas categorias das variáveis sócio-demográficas em análise no presente estudo.

5. Procedimentos relativos ao tratamento estatístico dos dados

Voltámos a recorrer ao programa SPSS - *Statistical Package for Social the Sciences*, versão 19.0, e substituímos as não-respostas (*missing values*) das variáveis não categoriais pelo método EM³⁰³ (*Expectation Maximization*; de Tabachnick e Fidell³⁰⁴).

Segue-se a apresentação dos resultados do *Estudo 2*. Importa referir que recorreremos às referências bibliográficas já utilizadas no *Estudo 1*, para a realização das análises que realizámos.

³⁰² Vid. Capítulo IV, ponto 2. Delimitação da população-alvo e caracterização da amostra.

³⁰³ Recorremos ao comando MVA (/EM TOLERANCE=0.001 CONVERGENCE=0.0001 ITERATIONS=25) na Syntax do SPSS para a substituição dos *missing values*, para 25 interações e com base na distribuição normal. Seguidamente, de acordo com a escala de medida das duas escalas por nós utilizadas, arredondámos os valores para a unidade.

³⁰⁴ Vid. TABACHNICK, B. G. ; FIDELL, L. S. - **Using multivariate statistics**. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

Capítulo VII

Metáforas Comunicacionais e variáveis influentes

No presente capítulo apresentamos os resultados obtidos com a nova estrutura factorial do QMC.

Seguidamente procedemos à análise dos efeitos das variáveis geográficas, sócio-demográficas e organizacionais, já analisadas no *Estudo 1*, nos três factores do questionário das metáforas comunicacionais (QMC). Organizaremos a apresentação dos resultados obedecendo à estrutura exposta no *Estudo 1*. Terminamos este capítulo com a apresentação das análises relativas às metáforas comunicacionais, tal como foram conceptualmente delimitadas e deram origem à elaboração do QMC, bem como à comparação entre os resultados a este nível obtidos nos Estudos 1 e 2.

1. Análise descritiva do QMC

Iniciamos esta secção com a apresentação dos resultados obtidos na análise descritiva efectuada aos dados recolhidos com o questionário de metáforas comunicacionais. No *Quadro 7.1* apresentam-se as estatísticas descritivas do QMC na sua globalidade e ao nível dos seus três factores constituintes. Indicam-se os valores mínimo e máximo, as pontuações médias, os desvios e os erros-padrão.

Quadro 7.1.
Valores mínimo e máximo, pontuações médias, desvios e erros-padrão do QMC e dos três factores constituintes

	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio-padrão (DP)	Erro-padrão (EP)
QMC (escala global)	3,22	4,83	3,82	0,34	0,02
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	3,60	5,00	4,15	0,30	0,02
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	2,00	4,80	3,09	0,55	0,04
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	1,33	5,00	3,94	0,47	0,03

No que se prende com a pontuação média da escala global, constatamos que o valor obtido ($M = 3.82$) se apresenta como inferior ao valor anteriormente obtido ($M = 4.24$), $t(199) = -17.68$, $p < .001$, embora ambos se aproximem da opção de resposta 4 (*concordo*), o que nos leva a continuar a inferir que os professores concordam com a presença, em maior ou menor grau, das metáforas nos processos de comunicação em sala de aula.

Constatamos que os docentes se manifestaram menos extremados nas suas respostas, na medida em que a média dos valores mínimos subiu de 3.10 para 3.22, (aproximação da opção de resposta 3, *não concordo nem discordo*), ao passo que a média dos valores máximos desceu de 5.0 para 4.83 (aproximação à opção de resposta 5, *concordo totalmente*).

Para os novos factores do QMC, a medida de tendência central mais elevada corresponde ao *Factor 1 - Processos comunicacionais sistémicos*, e a mais reduzida ao *Factor 2 - Processos comunicacionais subjectivos*. Quanto ao valor do desvio-padrão, constatamos uma variabilidade em torno da média distribuída de forma similar aos resultados obtidos no *Estudo 1*. No referente aos erro-padrão continuamos a verificar valores muito baixos, tendo-se inclusivamente verificado um decréscimo no presente estudo comparativamente ao primeiro (a pontuação média dos erros-padrão para os 4 factores do QMC era de 0.0318, passando agora a ser de 0.0300).

As pontuações médias do QMC (escala global) e factores constituintes representam-se graficamente na *Figura 7.1*.

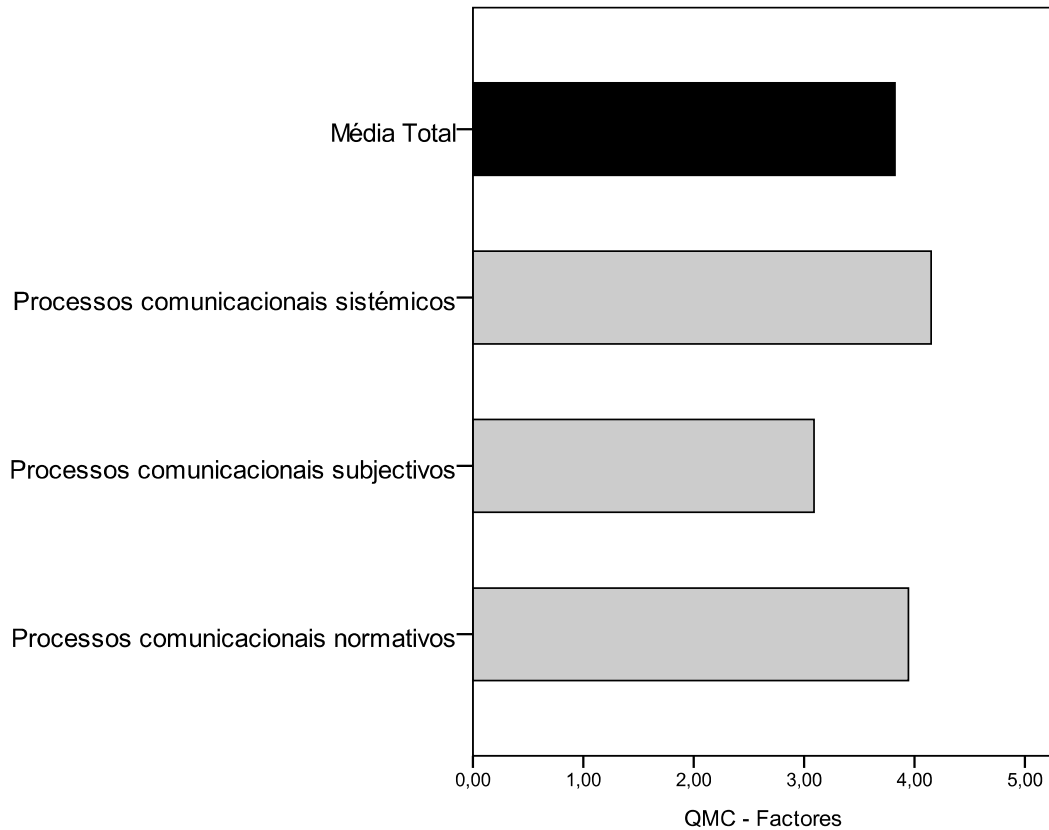


Figura 7.1 – Pontuações médias do QMC e factores constituintes

2. Análise comparativa dos três factores do QMC

À semelhança do *estudo 1*, pretendemos agora analisar as diferenças entre os três novos factores do QMC, designadamente de que modo os docentes indicam uma maior utilização em sala de aula dos *Processos comunicacionais sistémicos*, dos *Processos comunicacionais subjectivos* ou dos *Processos comunicacionais normativos*.

Realizámos três testes T de Student para amostras emparelhadas, cujos resultados se indicam no *Quadro 7.2*. As médias e os desvios-padrão indicados foram calculados para as diferenças entre as pontuações médias dos factores do QMC tomados dois a dois.

Quadro 7.2

**Comparação das pontuações médias entre os factores constituintes do QMC:
testes T de Student para amostras emparelhadas e coeficiente de correlação de Pearson (r)**

<i>QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais</i>		Diferenças emparelhadas			r
		Médias	Desvios-padrão	t (199)	
Factores constituintes:	Pares a comparar				
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	Factor 1 – Factor 2	1,06	0,44	34,42*	0,61*
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	Factor 1 – Factor 3	0,21	0,42	7,02*	0,48*
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	Factor 2 – Factor 3	-0,85	0,53	-22,86*	0,47*

* $p < .001$

Constatamos que as diferenças se situam entre todos os pares a comparar, o que significa que os processos comunicacionais utilizados na interacção com os alunos são preferencialmente sistémicos, superiorizando-se estes em relação tanto aos subjectivos quanto aos normativos. A comparação entre os processos comunicacionais subjectivos e os normativos apontou para uma superioridade destes últimos, sendo mais utilizados do que os primeiros. Todas as diferenças são significativas a um nível $p < .001$. Concluímos que os docentes fazem uma maior utilização de processos comunicacionais sistémicos em sala de aula, seguindo-os os processos normativos e, por fim, os subjectivos na interacção com os seus alunos na sala de aula.

O cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson (r) indica a associação entre os factores do QMC. Os processos comunicacionais apresentam correlações positivas entre si, sendo todas significativas ao nível $p < .001$. Calculando o coeficiente de determinação R^2 , constatamos que a proporção de variabilidade partilhada entre os processos comunicacionais sistémicos e os processos comunicacionais subjectivos ronda os 37.21%. Entre os processos comunicacionais sistémicos e os processos comunicacionais normativos encontramos um R^2 de 23.04%, ao passo que entre os subjectivos e os normativos a proporção de variabilidade partilhada é ligeiramente inferior, sendo de 22.09%

3. Influência da variável geográfica nas Metáforas Comunicacionais

Tal como no *Estudo 1*, o *Estudo 2* dedica a presente rubrica à análise da influência da variável geográfica – (meio rural e meio citadino) – nos processos comunicacionais utilizados em sala de aula na interação professor-aluno. Tal variável refere-se ao meio de localização da escola, sendo considerada como variável independente (VI) nesta análise. Como variáveis dependentes (VDs) considerámos os três factores do QMC e realizámos uma análise multivariada da variância (MANOVA) com procedimento *General Linear Model*.

O teste multivariado obtido, que analisa a existência de um efeito global ao nível dos três factores do QMC considerados conjuntamente, aponta para um efeito estatisticamente significativo: o lambda (Λ) de Wilks obtido é de 0.646, $F(3, 196) = 35.84$, $p < .001$. Procurando identificar em que factores se situam as diferenças entre o meio rural e o citadino, apercebemo-nos que se situam em todos os factores. Tanto os processos comunicacionais sistémicos quanto os subjectivos ou os normativos são significativamente mais utilizados em meio rural, comparativamente ao citadino.

Quadro 7.3

Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do meio escolar onde leccionam os docentes: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Meio escolar						F(1, 198)
	Citadino (n = 100)		Rural (n = 100)		Total (N = 200)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Factores constituintes:							
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	4,023	0,149	4,276	0,358	4,149	0,302	42,417*
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	2,788	0,316	3,392	0,567	3,090	0,549	86,530*
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	3,733	0,321	4,153	0,493	3,943	0,466	50,891*

* $p < .001$

A representação gráfica das pontuações médias dos três tipos do processos comunicacionais utilizados em sala de aula na interacção professor-aluno consta da *Figura 7.2*. Evidencia-se a superioridade das pontuações médias no meio rural.

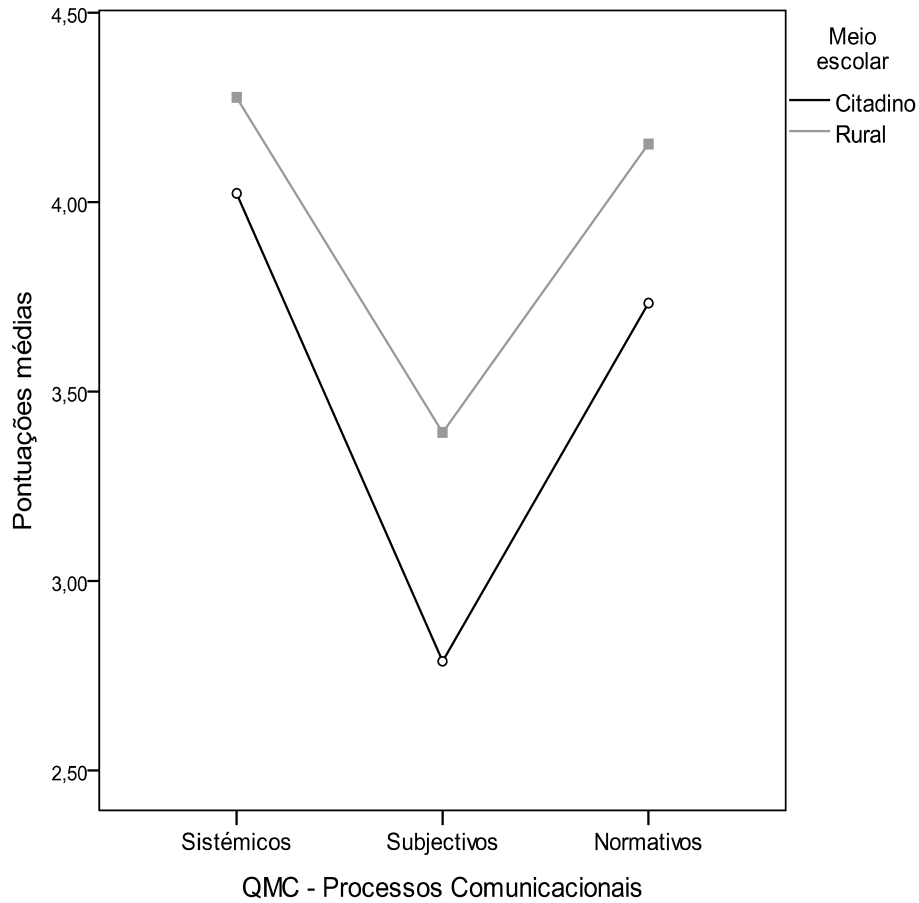


Figura 7.2 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do meio escolar onde leccionam os docentes: meio citadino vs meio rural. *Factor 1:* Processos comunicacionais sistémicos; *Factor 2:* Processos comunicacionais subjectivos; *Factor 3:* Processos comunicacionais normativos;

4. Influência das variáveis sócio-demográficas nas Metáforas Comunicacionais

A nova estrutura factorial do QMC, provavelmente sensível a todas as mudanças que o sistema de ensino sofreu no decurso dos últimos anos, justifica uma (re)análise da influência das variáveis sócio-demográficas, já previamente analisadas no *Estudo 1* ao nível das metáforas comunicacionais. Assim, seguiremos a estrutura já definida no *Estudo 1*, passando a apresentar as diferenças de género, seguindo-se a idade, o estado civil e as habilitações literárias. Passaremos, posteriormente, a analisar que influência têm os anos de serviço docente, o nível de ensino leccionado, o cargo desempenhado na escola e a situação profissional dos docentes ao nível dos três processos comunicacionais oriundos da estrutura factorial do QMC no contexto de sala de aula.

4.1. Diferenças de género

No *Estudo 1* o género dos docentes apontava para diferenças estatisticamente significativas ao nível das metáforas narrativa, política e cibernética e interaccionista. A MANOVA, que voltámos a realizar com a VI sexo dos participantes (1 = masculino; 2 = feminino) e agora com os três factores do QMC (tomados como VDs), não apontou para um teste multivariado estatisticamente significativo [*A de Wilks* = 0.996, *F* (3, 196) = 0.236, *p* = .871]. Os testes univariados decorrentes não apontam também para qualquer efeito significativo, conforme pode observar-se no *Quadro 7.4* (cf. resultados dos testes univariados em função do sexo dos participantes).

Concluimos que o género não apresenta qualquer efeito ao nível dos processos comunicacionais utilizados em sala de aula na interacção professor-aluno, pelo que suprimimos a representação gráfica das pontuações médias dos três factores do QMC em função do sexo dos docentes.

Quadro 7.4

Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do sexo dos docentes: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Sexo						F ^a (1,198)
	Masculino (n = 63)		Feminino (n = 137)		Total (N = 200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	4,139	0,275	4,154	0,314	4,150	0,302	0,099
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	3,098	0,521	3,086	0,563	3,090	0,549	0,020
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	3,393	0,509	3,957	0,447	3,943	0,466	0,382

^a As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado $p \leq .05$

4.2. Idade

Segue-se a (re)análise da influência da variável *idade* dos docentes ao nível dos três processos comunicacionais utilizados em sala de aula na interacção professor-aluno, atendendo às seguintes classes etárias: 22 a 25, 26 a 30, 31 a 35, 36 a 40, 41 a 50 e mais de 51 anos de idade.

Dado que a análise dos pré-requisitos para uma utilização fidedigna da MANOVA, considerando como VI a classe etária e como VDs os 3 factores do QMC, indicou a heterogeneidade das covariâncias e das variâncias [respectivamente, para o teste de Box obtemos um $M = 70.545$, $F(24, 28488,62) = 2.81$, $p < .001$, e para os testes de Levene obtemos razões $F(5, 194)$ de 2.91 ($p = .02$), 4.56 ($p = .001$) e 1.02, ($p = .406$), respectivamente, para os factores 1, 2 e 3], recorreremos ao teste não paramétrico Kruskal-Wallis. Os resultados não indicam qualquer diferença de idade, tanto a nível dos *processos comunicacionais sistémicos* [$\chi^2(5) = 1.72$, $p = .886$] quanto dos *subjectivos* [$\chi^2(5) = 5.69$, $p = .338$] ou mesmo dos *normativos* [$\chi^2(5) = 2.07$, $p = .840$].

No *Quadro 5.5* indicam-se as pontuações médias, os desvios-padrão e os testes de Kruskal-Wallis (K-W) para os três factores do QMC em função das diferentes classes etárias. Refira-se que já no Estudo 1 havíamos constatado que a idade dos

participantes não se revertia em qualquer tipo de diferenças ao nível das metáforas comunicacionais.

Quadro 7.5
Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função da classe etária dos participantes: Testes de Kruskal-Wallis

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Classe etária (anos)														K-W ^a (5)
	22-25 (n = 3)		26-30 (n = 25)		31-35 (n = 33)		36-40 (n = 71)		41-50 (n = 50)		> 51 (n = 18)		Total (n =200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	4,00	0,00	4,10	0,24	4,18	0,35	4,13	0,28	4,18	0,32	4,19	0,35	4,15	0,30	1,72
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	2,93	0,12	3,06	0,35	3,10	0,55	2,98	0,50	3,22	0,62	3,20	0,71	3,09	0,55	5,69
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	4,00	0,00	3,97	0,46	3,97	0,47	3,95	0,42	3,93	0,52	3,87	0,53	3,94	0,47	2,07

^a As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado $p \leq .05$

O teste *a posteriori* Tukey HSD foi elaborado com o objectivo de detectar alguma possível diferença ao nível dos 3 factores do QMC em função das 6 classes etárias dos docentes que integram a nossa amostra. Constatamos a inexistência de qualquer diferença ao nível dos processos comunicacionais utilizados em sala de aula, em função da classe etária a que pertence a idade do professor, pelo que dispensamos a apresentação destes resultados, bem como a representação gráfica das pontuações médias dos quatro factores do QMC em função da idade dos participantes.

Quadro 7.6
Coefficientes de correlação de Pearson entre o QMC e factores constituintes e a idade dos participantes

	Idade dos participantes	
	Coefficiente de correlação de Pearson (r) ^a	Coefficiente de determinação, % (R ²)
QMC- Escala global		1,66
Factor 1 Processos comunicacionais sistémicos	,088	0,008
Factor 2 Processos comunicacionais subjectivos	,100	0,010
Factor 3 Processos comunicacionais normativos	-,058	0,003

^a As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado $p \leq .05$

Atendendo a que no *Estudo 1* havíamos constatado uma tendência para uma relação negativa entre a idade dos participantes e a sua percepção sobre a influência das metáforas comunicacionais na comunicação exercida na sala de aula, calculámos os coeficientes de correlação de Pearson entre a idade e os três factores do QMC. Constatámos que as correlações não atingem o limiar de significação estatística convencional, pelo que concluímos pela inexistência de correlação entre a idade e os processos comunicacionais utilizados em sala de aula na interacção professor-aluno. Esta conclusão é suportada pelos coeficientes de correlação de Pearson (r) e de determinação (R^2) indicados no *Quadro 7.6*, todos próximos de zero.

4.3. Estado civil

Retomamos o estudo da influência do estado civil dos docentes, agora nos processos comunicacionais utilizados em sala de aula. Repetimos a MANOVA, considerando como VI o estado civil (1 = Solteiro; 2 = Casado; 3 = Divorciado) e como VDs os 3 factores do QMC. Obtemos um efeito global estatisticamente significativo [*de Wilks* = 0.877, $F(6, 390) = 4.40, p < .001$], que os testes univariados indicam dever-se a todos os factores do QMC (cf. resultados dos testes univariados, pontuações médias e desvios-padrão no *Quadro 7.7*). Constatamos que o estado civil dos docentes possui influência ao nível dos *Processos comunicacionais sistémicos*, dos *Processos comunicacionais subjectivos* e dos *Processos comunicacionais normativos*.

Quadro 7.7
Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do estado civil: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Estado civil						Total		F ^a (2, 197)
	Solteiro (n = 33)		Casado (n = 158)		Divorciado (n = 9)		(n = 200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	4,309	0,383	4,108	0,273	4,289	0,242	4,150	0,302	7,51**
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	3,394	0,603	3,000	0,497	3,556	0,639	3,090	0,549	11,52***
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	4,121	0,407	3,905	0,456	3,963	0,696	3,943	0,466	3,01*

* $p = .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

A realização dos testes de comparação múltipla teve como objectivo a identificação das diferenças significativas entre os três níveis assinalados na variável Estado Civil no referente ao três factores do QMC. Os resultados dos testes de Fisher LSD indicam-se no *Quadro 7.8*.

Quadro 7.8
Diferenças entre as médias dos factores do QMC em função do estado civil:
Testes de comparação múltipla de Fisher LSD

		Estado civil		
		Solteiro (n = 33)	Casado (n = 158)	Divorciado (n = 9)
Diferenças entre as médias				
Estado civil	Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos			
Solteiro	-	0,201***	0,020	
Casado			-	-0,181
Divorciado	-			
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos				
Solteiro	-	0,394***	-0,162	
Casado			-	-0,556**
Divorciado	-			
Factor 3: Processos comunicacionais normativos				
Solteiro	-	0,216*	-0,158	
Casado			-	-0,058
Divorciado	-			

* $p = .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Conforme pode observar-se, não existem diferenças entre docentes solteiros e docentes divorciados no referente aos três tipos de processos comunicacionais avaliados pelo QMC. A grande diferença identifica-se entre os docentes solteiros e os casados, já que é transversal aos três factores do QMC: em todos eles os solteiros apresentam uma pontuação média superior. Já quando comparamos docentes casados com docentes divorciados, as diferenças situam-se exclusivamente no Factor 2 do QMC - *Processos comunicacionais subjectivos*, sendo que os docentes divorciados fazem uma maior utilização deste tipo de processos comparativamente aos docentes casados.

As pontuações médias dos três factores do QMC em função do estado civil dos participantes representam-se graficamente na *Figura 7.3*. Evidenciam-se as pontuações mais baixas nos docentes casados em termos do recursos aos processos comunicacionais subjectivos na interacção com os alunos na sala de aula.

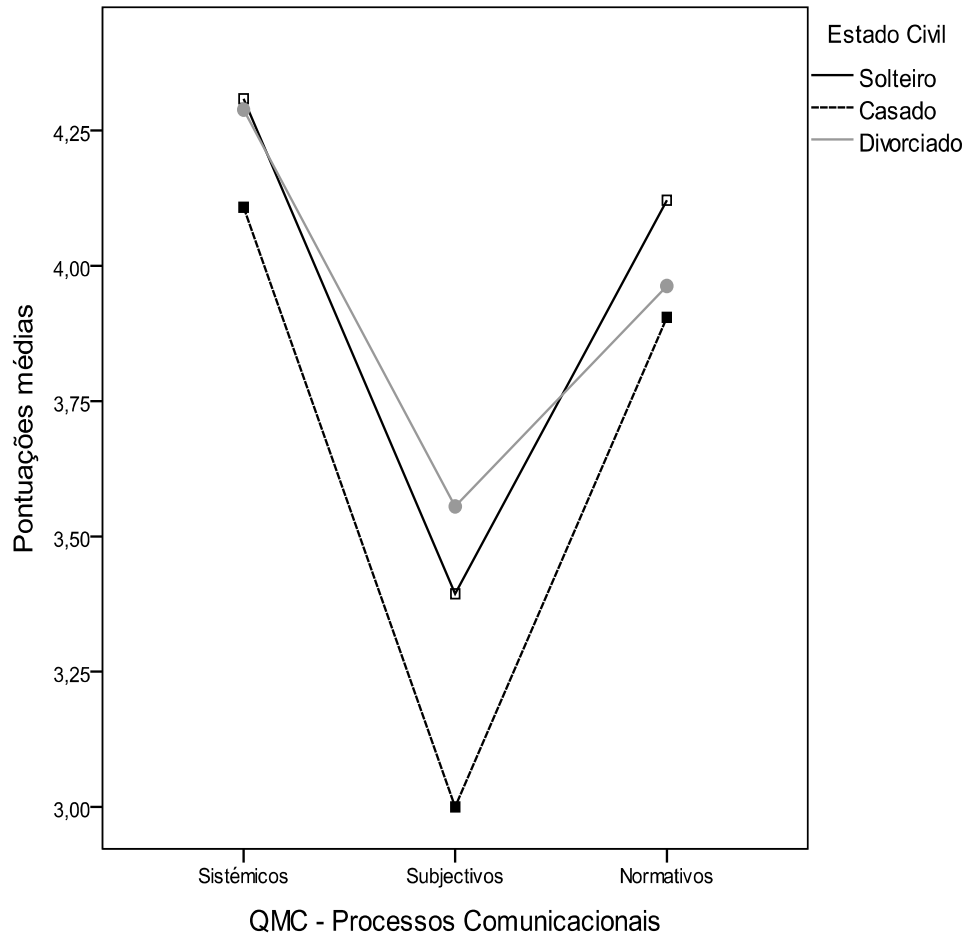


Figura 7.3 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do estado civil dos participantes. *Factor 1:* Processos comunicacionais sistémicos; *Factor 2:* Processos comunicacionais subjectivos; *Factor 3:* Processos comunicacionais normativos;

4.4. Habilitações académicas

Segue-se a análise da influência das habilitações académicas dos docentes ao nível dos três factores do QMC. Aplicámos novamente a MANOVA, considerando como VI a variável habilitações académicas e como VDs os 3 tipos de processos comunicacionais. Saliente-se que o facto de possuímos apenas 2 participantes com

habilitações académicas correspondentes ao bacharelato não invalida os pressupostos de uma correcta utilização da MANOVA: para o teste de Box obtemos um $M = 9.05$, $F(6, 1642,42) = 0.916$, $p = .482$; testes de Levene de $F(1, 197) = 0.990$ ($p = .373$), 0.594 ($p = .553$) e 0.918 , ($p = .401$) respectivamente para os factores 1, 2 e 3 do QMC.

Quadro 7.9

Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função das habilitações académicas: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Habilitações académicas								F ^a (2, 197)
	Bacharelato (n = 2)		Licenciatura (n = 187)		Mestrado (n = 11)		Total (n =200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	3,900	0,424	4,149	0,295	4,209	0,401	4,149	0,302	0,897
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	3,800	0,283	3,080	0,541	3,127	0,665	3,090	0,549	1,840
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	4,333	0,000	3,938	0,472	3,970	0,379	3,943	0,466	0,731

^a Nenhuma das diferenças atinge o limiar de significação estatístico $p \leq .05$

Em desconformidade com os resultados do *Estudo 1*, o teste multivariado assinalou diferenças estatisticamente significativas [*A de Wilks* = 0.931, $F(6, 392) = 2.38$, $p = .029$]. No entanto, a inspecção dos testes univariados decorrentes infirma este resultado, uma vez que não identifica qualquer influência das habilitações literárias ao nível dos processos comunicacionais utilizados em sala de aula pelos docentes. As pontuações médias, os desvios-padrão e os resultados dos testes univariados em função dos 3 níveis de habilitações literárias indica-se no *Quadro 7.9*. Dado que não se verificaram quaisquer diferenças, suprimimos a representação gráfica.

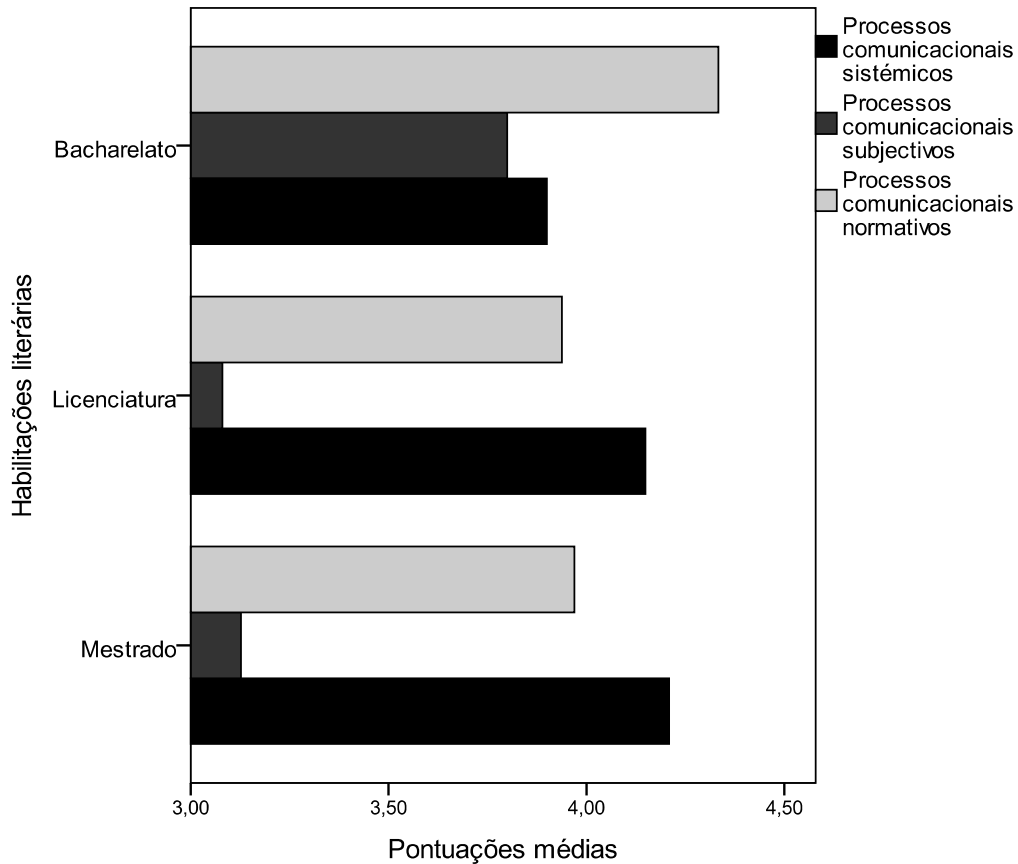


Figura 7.4 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função das habilitações académicas dos participantes. *Factor 1:* Processos comunicacionais sistémicos; *Factor 2:* Processos comunicacionais subjectivos; *Factor 3:* Processos comunicacionais normativos;

A representação gráfica das pontuações médias nos 3 factores do QMC em função das habilitações académicas indica-se na *Figura 7.4*. Conforme pode observar-se, ao nível do bacharelato a pontuação média nos processos comunicacionais subjectivos é superior à verificada aos níveis da licenciatura e do mestrado.

De facto, a realização dos testes de comparação múltipla de Fisher LSD informa-nos, em geral, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias das condições experimentais dos três factores do QMC em função das habilitações literárias dos docentes. No entanto, se considerarmos o limiar de significação estatística $p = .06$, encontramos uma diferença ao nível do Factor 2, *Processos comunicacionais subjectivos*, na comparação entre as médias dos docentes bacharéis com os docentes licenciados: são os primeiros que indicam uma maior utilização dos processos comunicacionais subjectivos com os alunos em sala de aula (diferença entre as pontuações médias de 0.720, $p = .06$).

4.5. Tempo de serviço docente

.....

Analisamos, agora, a influência do tempo de serviço docente nos processos comunicacionais utilizados em sala de aula, na interacção professor-aluno. Retomámos as 5 classes da variável tempo de serviço docente (1-3, 4-6, 7-12, 13-20 e mais de 20 anos) e utilizámos como VDs os 3 factores retidos no QMC.

A realização do teste de Box indica-nos que os pré-requisitos para uma fiel utilização da MANOVA não são cumpridos [$M = 118.38$, $F(24, 2263.34)$, $p < .001$], devido à heterogeneidade das variâncias para os factores 1 - *Processos comunicacionais sistémicos* [$F(4, 195) = 5.88$, $p < .001$] e 2 - *Processos comunicacionais subjectivos* [$F(4, 195) = 6.31$, $p < .001$]; para o Factor 3 - *Processos comunicacionais normativos* a variância é homogénea [$F(4, 195) = 0.95$, $p = .456$]. Recorremos, assim, ao teste não paramétrico Kruskal-Wallis. Os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível do Factor 1 - *Processos comunicacionais sistémicos* [$\chi^2(4) = 9.38$, $p = .05$] e, sobretudo, do Factor 2 - *Processos comunicacionais subjectivos* [$\chi^2(4) = 25.82$, $p < .001$]. Para o Factor 3 - *Processos comunicacionais normativos*, as diferenças não atingem o limiar de significação estatístico convencional [$\chi^2(4) = 8.81$, $p = .07$].

As pontuações médias, os valores dos desvios-padrão e os resultados dos testes K-W em cada nível da variável tempo de serviço docente indicam-se no *Quadro 7.10*. Constatamos a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível dos factores 1 e 2, ou seja, dos processos comunicacionais sistémicos e dos processos comunicacionais subjectivos. Os anos de serviço repercutem-se em diferenças significativas apenas nestes dois tipos de processos comunicacionais em sala de aula.

Quadro 7.10
Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do
tempo de serviço docente: Testes de Kruskal-Wallis

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Tempo de serviço (anos)												K-W (5)
	1 a 3 (n = 6)		4 a 6 (n = 22)		7 a 12 (n = 53)		13 a 20 (n = 79)		Mais de 20 (n = 40)		Total (N = 200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	4,20	0,21	4,09	0,20	4,22	0,35	4,10	0,25	4,19	0,35	4,15	0,30	9,38*
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	3,40	0,44	2,96	0,48	3,20	0,53	2,89	0,44	3,36	0,67	3,09	0,55	25,82**
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	4,17	0,28	3,88	0,49	4,06	0,49	3,89	0,38	3,89	0,58	3,94	0,47	8,81

* $p < .05$ ** $p < .001$

A realização dos testes de comparação múltipla *a posteriori* Tukey HSD (cf. diferenças entre as médias e níveis de significação no *Quadro 7.11*) permite-nos constatar que as diferenças entre as pontuações médias dos diferentes agrupamentos de anos de serviço apenas são significativas ao nível do Factor 2 - *Processos comunicacionais subjectivos*. Neste, constatamos diferenças entre os docentes que possuem mais de 20 anos de serviço e os que pertencem às classes de 4 a 6 e 13 a 20 anos, assinalando os primeiros um maior recurso aos processos comunicacionais subjectivos. Para os processos comunicacionais sistémicos e normativos não encontramos quaisquer diferenças.

Quadro 7.11

Diferenças entre as médias dos factores do QMC em função do tempo de serviço docente:
Testes de comparação múltipla de Tukey HSD

	Tempo de serviço (anos)			
	4 a 6 (n = 22)	7 a 12 (n = 53)	13 a 20 (n = 79)	Mais de 20 (n = 40)
Diferenças entre as médias				
Tempo de serviço (anos)	Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos			
1 a 3	0,11	-0,02	0,10	0,01
4 a 6	-	-0,13	-0,01	-0,10
7 a 12		-	0,12	0,03
13 a 20			-	-0,09
Mais que 20				-
	Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos			
1 a 3	0,44	0,10	-0,03	0,09
4 a 6	-	-0,24	0,07	-0,39*
7 a 12		-	0,31**	-0,15
13 a 20			-	-0,46***
Mais que 20				-
	Factor 3: Processos comunicacionais normativos			
1 a 3	0,29	0,11	0,27	0,28
4 a 6	-	-0,18	-0,02	-0,01
7 a 12		-	0,16	0,16
13 a 20			-	0,00
Mais que 20				-

* $p = .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Representamos em gráfico de barras (cf. *Figura 7.5*) as pontuações médias dos três factores do QMC em função do tempo de serviço docente dos participantes, com o objectivo de não haver sobreposição de linhas, caso representássemos graficamente os resultados através de um gráfico de linhas. Constatamos a semelhança das pontuações médias nos factores 1 e 3, quando se representam em função do tempo de serviço docente. No Factor 2 - *Processos comunicacionais subjectivos* registam-se as diferenças entre os docentes que possuem mais de 20 anos de serviço e os que ensinam entre 4 a 6 e 13 a 20 anos.

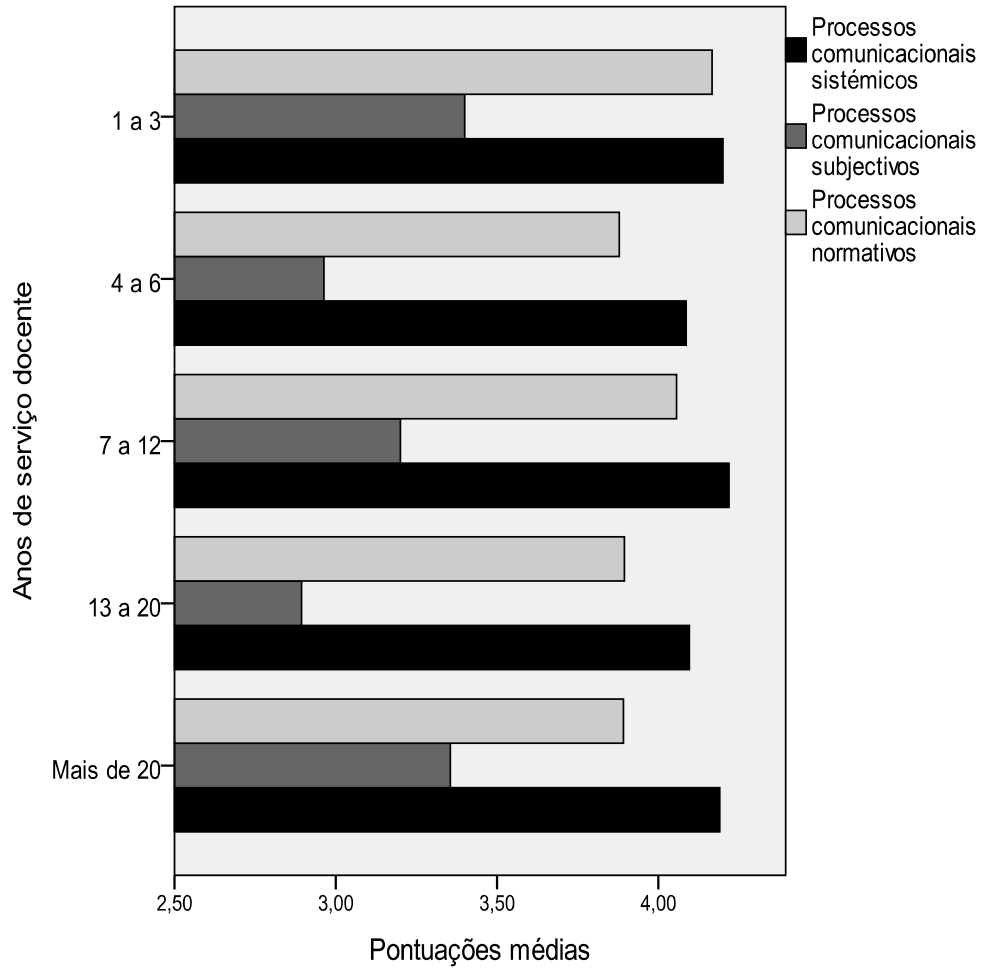


Figura 7.5 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do tempo de serviço docente dos participantes. *Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos; Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos; Factor 3: Processos comunicacionais normativos;*

4.6. Nível de ensino

Procedemos, nesta secção, à (re)análise da influência que o grau de ensino leccionado pelos docentes tem ao nível dos processos comunicacionais utilizados em sala de aula na interacção professor-aluno. Dado o cumprimento dos requisitos para um boa utilização da MANOVA, procedemos à realização da mesma com procedimento *General Linear Model*, considerando como VI o nível de ensino (1 = 2º ciclo do Ensino Básico; 2 = 3º ciclo do Ensino Básico; 3 = Ensino Secundário) e como variáveis VDs as pontuações médias dos 3 factores do QMC.

Atendendo ao resultado do teste multivariado, constatamos a existência de um efeito global estatisticamente significativo [Λ de Wilks = 0.861, $F(6, 390) = 5.03$, $p < .001$], que os testes univariados indicam dever-se a todos os factores, conforme é visível no *Quadro 7.12* (cf. pontuações médias, desvios-padrão e resultados dos testes univariados dos 3 factores do QMC em função do nível de ensino leccionado).

Quadro 7.12
Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do nível de ensino leccionado: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Nível de ensino leccionado								F (2, 197)
	2º ciclo (n = 16)		3º ciclo (n = 71)		Secundário (n = 113)		Total (n = 200)		
<i>Factores constituintes:</i>	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	4,40	0,50	4,15	0,29	4,11	0,25	4,15	0,30	6,83**
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	3,75	0,49	3,06	0,57	3,02	0,48	3,09	0,55	14,42***
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	4,31	0,54	3,95	0,40	3,88	0,47	3,94	0,47	6,25*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Verificamos que o nível de ensino leccionado se reverte em diferenças significativas no modo como os docentes comunicam em sala de aula com os seus alunos. Os resultados dos testes de comparação múltipla Fisher LSD indicam-se no *Quadro 7.13*.

Quadro 7.13
Diferenças entre as médias dos factores do QMC em função do
nível de ensino leccionado: Testes de comparação múltipla de Fisher LSD

Nível de Ensino leccionado			
	2º ciclo (n = 16)	3º ciclo (n = 71)	Secundário (n = 113)
Diferenças entre as médias			
Nível de Ensino	Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos		
2º ciclo	-	0,245*	0,289**
3º ciclo		-	0,044
Secundário			-
	Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos		
2º ciclo	-	0,691**	0,734**
3º ciclo		-	0,043
Secundário			-
	Factor 3: Processos comunicacionais normativos		
2º ciclo	-	0,359*	0,428*
3º ciclo		-	0,068
Secundário			-

* $p < .01$ ** $p < .001$

Constatamos que existem diferenças entre os docentes que leccionam ao 2º Ciclo e os demais docentes, no referente aos três tipos de processos comunicacionais. Os professores do 2º Ciclo recorrem mais do que os professores do 3º Ciclo ou do Ensino Secundário a processos comunicacionais, tanto sistémicos quanto subjectivos ou normativos. Entre os docentes do 3ª Ciclo e do Ensino Secundário não verificamos quaisquer diferenças ao nível dos processos comunicacionais em sala de aula.

Na *Figura 7.6* representam-se as pontuações médias dos 3 factores do QMC em função do nível de ensino leccionado. É perceptível a proximidade entre as pontuações médias dos docentes que leccionam ao 3ª Ciclo e ao Ensino Secundário e a diferenciação de ambos dos que leccionam ao 2º Ciclo do Ensino Básico.

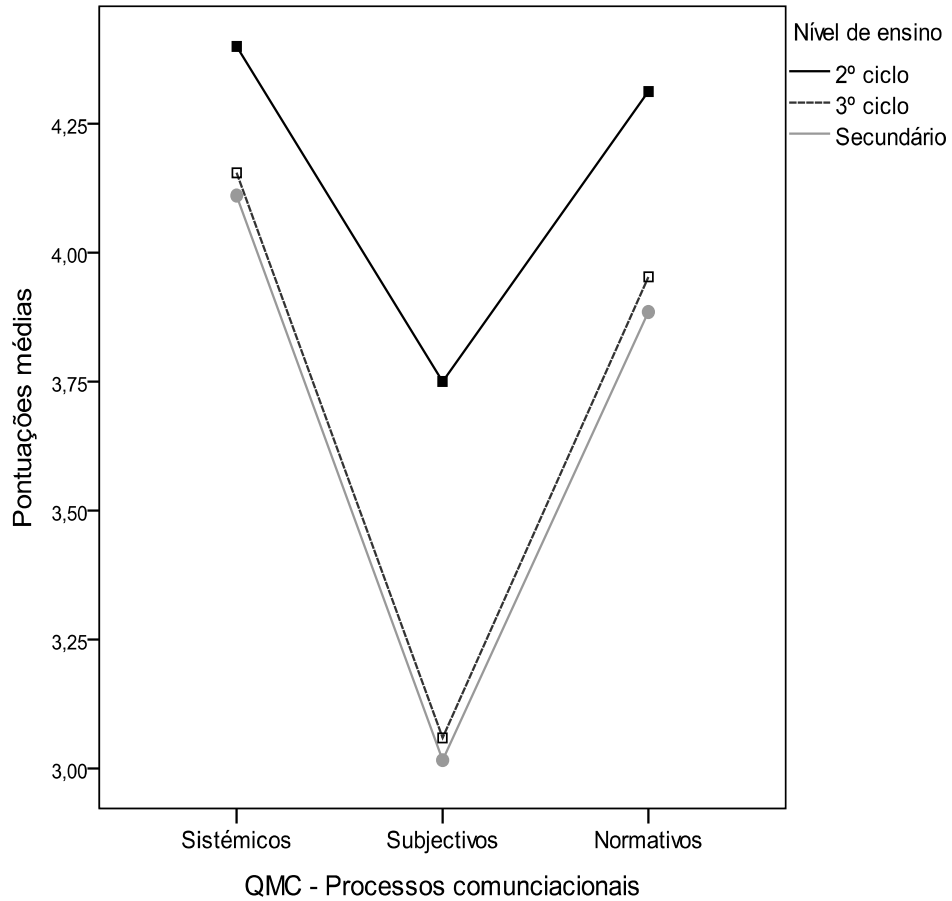


Figura 7.6 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do nível de ensino leccionado. *Factor 1:* Processos comunicacionais sistémicos; *Factor 2:* Processos comunicacionais subjectivos; *Factor 3:* Processos comunicacionais normativos;

4.7. Desempenho de cargos

Analizamos a influência do cargo que cada docente inquirido desempenha na escola. Em função da diversidade de cargos, reagrupámos as 12 categorias em 4 mais abrangentes, a fim de obtermos um número de efectivos suficiente em cada categoria para realizar a MANOVA ou o seu equivalente não paramétrico. Reagrupámos os docentes respeitando o agrupamento realizado previamente no Estudo 1. Reunimos os membros da direcção com os membros do conselho geral (nível 1 da VI: membros), os coordenadores de departamento com os coordenadores dos directores de turma, dos cursos EFA, de curso, de projecto e representantes (nível 2 da VI: coordenadores), os delegados de grupo/disciplina agora designados coordenadores de área disciplinar com

os directores de turma (nível 3 da VI: delegados/directores) e, por fim, considerámos no 4º nível da VI outros cargos.

Contrariamente ao Estudo 1, verificamos que os pré-requisitos para uma fiel utilização da MANOVA não são cumpridos: o teste de Box indica-nos um $M = 48.12$, $F(18, 4901.14)$, $p < .001$, ao passo que a análise da homogeneidade variâncias aponta a heterogeneidade para os factores 1 - *Processos comunicacionais sistémicos* [$F(3, 196) = 9.66$, $p < .001$] e 2 - *Processos comunicacionais subjectivos* [$F(3, 196) = 8.31$, $p < .001$], embora uma homogeneidade para o Factor 3 - *Processos comunicacionais normativos* [$F(3, 196) = 0.66$, $p = .578$].

Quadro 7.14
Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do desempenho de cargos: Testes de Kruskal-Wallis

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Desempenho de cargos										K-W (3)
	Membros (n = 10)		Coordenadores (n = 34)		Delegados/Directores (n = 61)		Outros (n = 95)		Total (n = 200)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factores constituintes:											
Factor 1:											
Processos comunicacionais sistémicos	4,08	0,19	4,24	0,34	4,22	0,35	4,08	0,25	4,15	0,30	15,02*
Factor 2:											
Processos comunicacionais subjectivos	2,96	0,43	3,18	0,55	3,22	0,67	2,99	0,45	3,09	0,55	5,49
Factor 3:											
Processos comunicacionais normativos	3,83	0,28	4,06	0,49	3,96	0,48	3,91	0,46	3,94	0,47	2,78

* As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado $p \leq .05$

A realização do teste não paramétrico Kruskal-Wallis indica diferenças significativas apenas ao nível do Factor 1 - *processos comunicacionais sistémicos*: $\chi^2(3) = 15.02$, $p = .002$. Expomos os valores das médias, os desvios-padrão e os resultados dos testes K-W no *Quadro 7.14*.

A realização dos testes de comparação múltipla de Tukey HSD (cf. Quadro 7.15) assinala que a diferença ao nível dos processos comunicacionais se situa entre os coordenadores e os professores que desempenham outras funções, utilizando os

primeiros significativamente mais processos comunicacionais sistémicos. Ao nível do Factor 2 esta diferença situa-se entre dos delegados/directores e os professores que desempenham outras funções, recorrendo os primeiros sistematicamente mais a processos comunicacionais subjectivos comparativamente aos segundos.

Quadro 7.15

**Diferenças entre as médias dos factores do QMC em função do desempenho de cargos:
Testes de comparação múltipla de Tukey HSD**

		Desempenho de cargos			
		Membros (n = 10)	Coordenadores (n = 34)	Delegados/Directores (n = 61)	Outros (n = 95)
Diferenças entre as médias					
Tempo de serviço (anos)	Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos				
Membros	-	-0,16	-0,14	0,00	
Coordenadores		-	0,02	0,16*	
Delegados/Directores			-		
Outros				-	
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos					
Membros	-	-0,22	-0,26	-0,03	
Coordenadores		-	-0,04	0,19	
Delegados/Directores			-	0,23*	
Outros				-	
Factor 3: Processos comunicacionais normativos					
Membros	-	-0,23	-0,12	-0,07	
Coordenadores		-	0,10	0,15	
Delegados/Directores			-	0,05	
Outros				-	

* $p < .01$ ** $p < .001$

Ilustram-se na *Figura 7.7* as pontuações médias para cada um dos três factores do QMC.

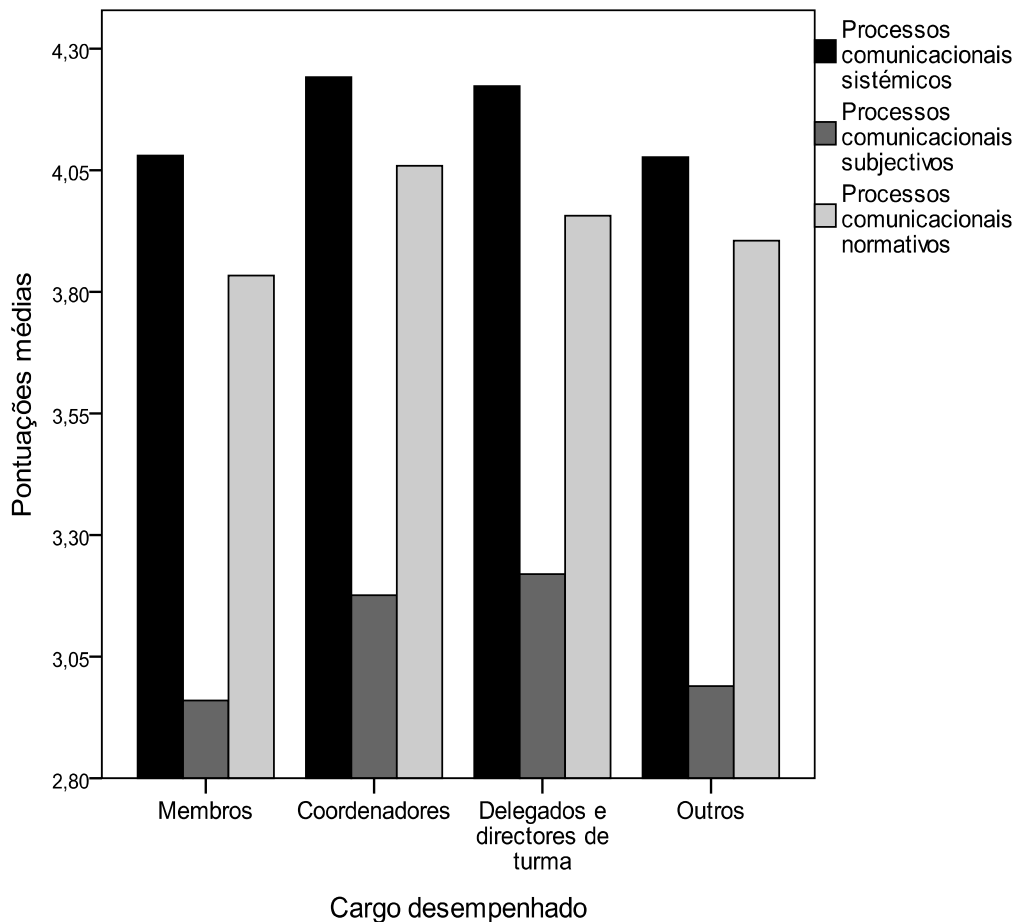


Figura 7.7 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do desempenho de cargos. *Factor 1:* Processos comunicacionais sistêmicos; *Factor 2:* Processos comunicacionais subjectivos; *Factor 3:* Processos comunicacionais normativos;

4.8. Situação profissional

O estudo da influência da situação profissional até Agosto de 2010 não demonstrou a existência de qualquer efeito significativo ao nível dos 4 factores do QMC, decorrentes da análise factorial exploratória realizada no *Estudo 1*.

Na presente análise, procedemos ao agrupamento de um professor contratado sem profissionalização com habilitação suficiente com os professores contratados sem profissionalização mas com habilitação própria, perfazendo um total de 6 docentes, pertencentes à categoria dos professores contratados sem profissionalização (categoria 4). A esta juntámos as categorias 1= professor do quadro de escola, 2 = professor do

quadro de zona pedagógica e 3 = professor contratado com profissionalização e realizámos uma MANOVA, tomando como VDs os 3 factores do QMC.

Quadro 7.16
Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função da situação profissional dos docentes: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Situação profissional										F (3,196)
	Professor do quadro de escola (n = 85)		Professor do quadro de zona pedagógica (n = 56)		Professor contratado com profissionalização (n = 53)		Professor contratado sem profissionalização (n = 6)		Total (n =200)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factores constituintes:											
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	4,22	0,36	4,03	0,12	4,19	0,31	3,92	0,16	4,15	0,30	6,56**
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	3,27	0,60	2,80	0,36	3,16	0,49	2,60	0,18	3,09	0,55	12,12**
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	4,02	0,53	3,82	0,30	4,01	0,46	3,44	0,40	3,94	0,47	4,83*

* $p < .01$ ** $p < .001$

Contrariamente ao *Estudo 1*, o teste multivariado indica um valor estatisticamente significativo: Λ de Wilks = 0.823. $F(9, 472) = 4.37, p < .001$. A realização dos testes univariados decorrentes da MANOVA indica que os efeitos são devidos aos três factores do QMC, ou seja, aos processos comunicacionais sistémicos, subjectivos e normativos. As pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função da situação profissional dos docentes, bem como os resultados dos testes univariados indicam-se no *Quadro 7.17*.

Quadro 7.17
Diferenças entre as médias dos factores do QMC em função da
situação profissional dos docentes: Testes de comparação múltipla de Tukey HSD

Situação profissional				
	Professor do quadro de escola (n = 85)	Professor do quadro de zona pedagógica (n = 56)	Professor contratado com profissionalização (n = 53)	Professor contratado sem profissionalização (n = 6)
Diferenças entre as médias				
Situação profissional	Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos			
Professor do quadro de escola	-	0,19**	0,03	0,30*
Professor do quadro de zona pedagógica		-	-0,16*	0,11
Professor contratado com profissionalização			-	0,27*
Professor contratado sem profissionalização				-
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos				
Professor do quadro de escola	-	0,48***	0,11	0,67**
Professor do quadro de zona pedagógica		-	-0,37**	0,19
Professor contratado com profissionalização			-	0,56*
Professor contratado sem profissionalização				-
Factor 3: Processos comunicacionais normativos				
Professor do quadro de escola	-	0,19	0,00	0,57**
Professor do quadro de zona pedagógica		-	-0,19	0,37*
Professor contratado com profissionalização			-	0,56*
Professor contratado sem profissionalização				-

* $p < .01$ ** $p < .001$

No sentido de identificar que médias das condições experimentais diferem significativamente umas das outras ao nível dos 3 factores do QMC, efectuámos os testes de comparação múltipla de Tukey HSD, cujas diferenças em função da situação profissional dos docentes se indicam no *Quadro 7.17*.

Uma inspecção global ao referido quadro indica-nos que os docentes que recorrem menos aos processos comunicacionais, tanto sistémicos, quanto subjectivos e normativos, são os contratados sem profissionalização, que se diferenciam dos demais

professores (exceptua-se nesta conclusão a comparação entre os professores do quadro de zona pedagógica e os professores contratados sem profissionalização no Factor 1 e 2, onde não se registam diferenças estatisticamente significativas). Por outro lado, quando atendemos aos professores contratados com profissionalização, verificamos que estes indicam um maior recurso aos processos comunicacionais sistémicos (Factor 1) e subjectivos (Factor 2), comparativamente aos professores do quadro de zona pedagógica. Por fim, entre estes e os professores do quadro de escola, constatamos que os últimos recorrem mais aos processos comunicacionais sistémicos e subjectivos em sala de aula na interacção com os alunos.

Na *Figura 7.8* consta a representação gráfica das pontuações médias dos três factores do QMC em função da situação profissional dos docentes. Verificamos que se destacam pelos valores mais elevados nos três factores os docentes pertencentes ao quadro de escola e os contratados com profissionalização. Com valores mais baixos situam-se os professores contratados sem profissionalização.

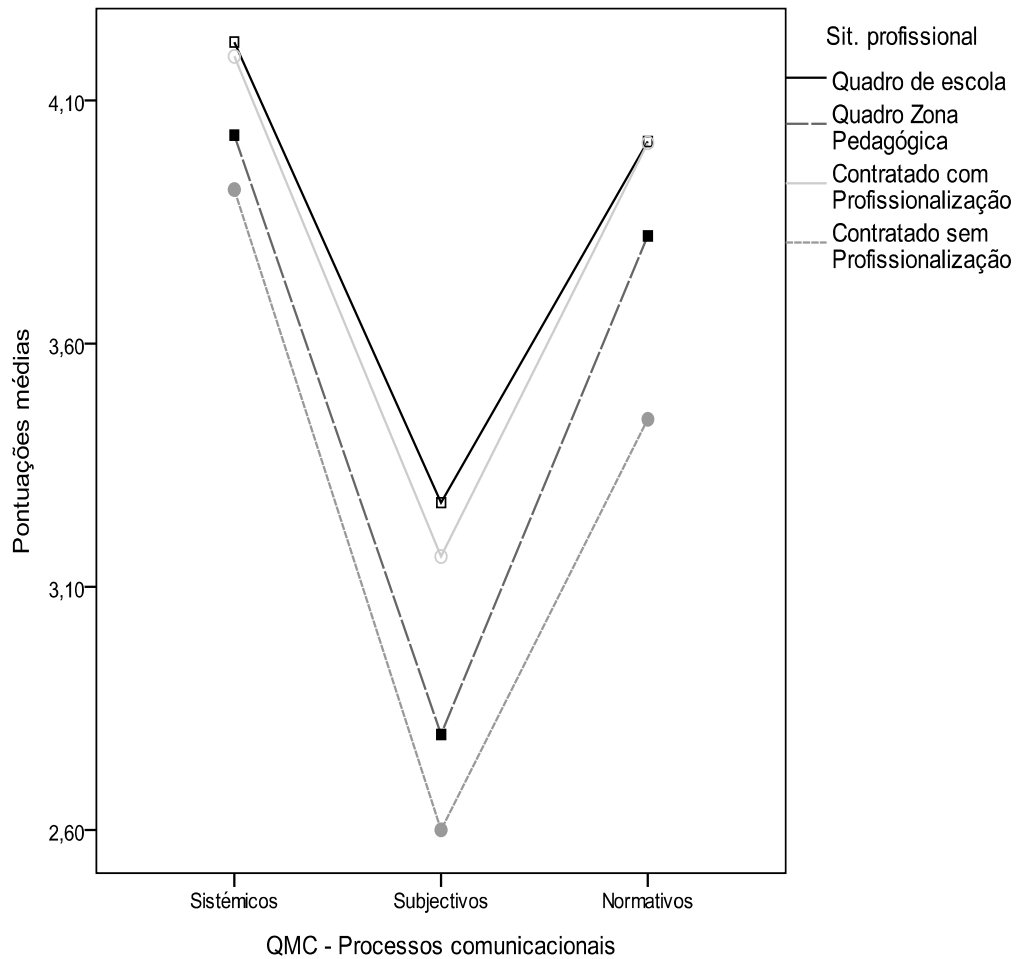


Figura 7.8 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função da situação profissional dos docentes. *Factor 1:* Processos comunicacionais sistémicos; *Factor 2:* Processos comunicacionais subjectivos; *Factor 3:* Processos comunicacionais normativos;

5. Influência das variáveis organizacionais nas Metáforas Comunicacionais

Nesta secção retomam-se as variáveis organizacionais presentes neste estudo e analisam-se as suas repercussões ao nível dos processos comunicacionais utilizados em sala de aula na interacção professor-aluno. Especificamente, estudamos o impacto do número de turmas e do número de alunos nos três factores do QMC, ou seja, nos processos comunicacionais sistémicos, subjectivos e normativos.

5.1. Número de turmas leccionado

Procedemos ao agrupamento da variável número de turmas que os docentes leccionam nas 4 categorias previamente definidas no *Estudo 1*: 0 a 2, 3 e 4, 5 e 6 e 7 a 9 turmas. Considerando esta variável como VI na análise e efectuando a MANOVA, tomando como VDs os 3 factores do QMC, verificamos que, contrariamente ao Estudo 1, o número de turmas leccionado reverte-se em diferenças no grau de recurso aos processos comunicacionais utilizados em sala de aula: $A \text{ de Wilks} = 0.916$, $F(9, 472) = 1.92$, $p = .047$. Atendendo aos resultados dos testes univariados, verificamos que este efeito global significativo é atribuído ao Factor 2 - *Processos comunicacionais subjectivos*, conforme se pode verificar no *Quadro 7.18*, onde se expõem igualmente as pontuações médias e os desvios-padrão dos 3 factores do QMC em função do número de turmas leccionado.

Quadro 7.18
Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do número de turmas leccionado: Testes univariados

QMC – Questionário de Metáforas Comunicacionais	Número de turmas leccionado										F (3,196)
	0 a 2 (n = 32)		3 e 4 (n = 73)		5 e 6 (n = 89)		7 a 9 (n = 6)		Total (n = 200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	4,17	0,32	4,20	0,33	4,10	0,27	4,22	0,34	4,15	0,30	1,65
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	3,11	0,51	3,22	0,58	2,95	0,51	3,50	0,55	3,09	0,55	4,71*
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	4,04	0,44	4,00	0,48	3,87	0,45	3,89	0,62	3,94	0,47	1,58

* $p < .01$

Pretendendo identificar em que níveis da VI residem as diferenças assinaladas pelo teste univariado no Factor 2, recorremos aos testes de comparação múltipla Tukey HSD, cujos resultados se indicam no *Quadro 7.19* (cf. diferenças entre as pontuações médias ao nível dos 3 factores do QMC em função das classes de turmas).

Constatamos que são os docentes que leccionam a um maior número de turmas (7 a 9 turmas) que utilizam mais processos comunicacionais subjectivos na interacção com os alunos. Esta diferença regista-se quando se comparam estes docentes com todos os demais. Verificamos, ainda, que existem diferenças entre os professores que leccionam a 3 ou a 4 turmas e aqueles que leccionam a 5 ou a 6, fazendo os primeiros um recurso maior dos processos comunicacionais subjectivos.

Quadro 7.19
Diferenças entre as médias dos três factores do QMC em função do número de turmas leccionado: Testes de comparação múltipla de Tukey HSD

	Número de turmas leccionado			
	0 a 2 (n = 32)	3 e 4 (n = 73)	5 e 6 (n = 89)	7 a 9 (n = 6)
Diferenças entre as médias				
<i>Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos</i>				
Número de turmas leccionado				
0 a 2	-	-0,03	0,07	-0,05
3 e 4		-	0,10	-0,02
5 e 6			-	-0,12
7 a 9				-
<i>Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos</i>				
0 a 2	-	-0,11	0,16	-0,39*
3 e 4		-	0,27*	-0,28*
5 e 6			-	-0,55**
7 a 9				-
<i>Factor 3: Processos comunicacionais normativos</i>				
0 a 2	-	0,05	0,18	0,15
3 e 4		-	0,13	0,11
5 e 6			-	-0,02
7 a 9				-

* $p = .08$ ** $p < .05$

A representação gráfica das pontuações médias em cada um dos factores em função do número de turmas leccionado consta da *Figura 7.9*. Evidenciam-se as

pontuações inferiores para os docentes que leccionam 5 ou 6 turmas e, ao nível do Factor 2, as pontuações superiores para os docentes que leccionam 7 a 9 turmas.

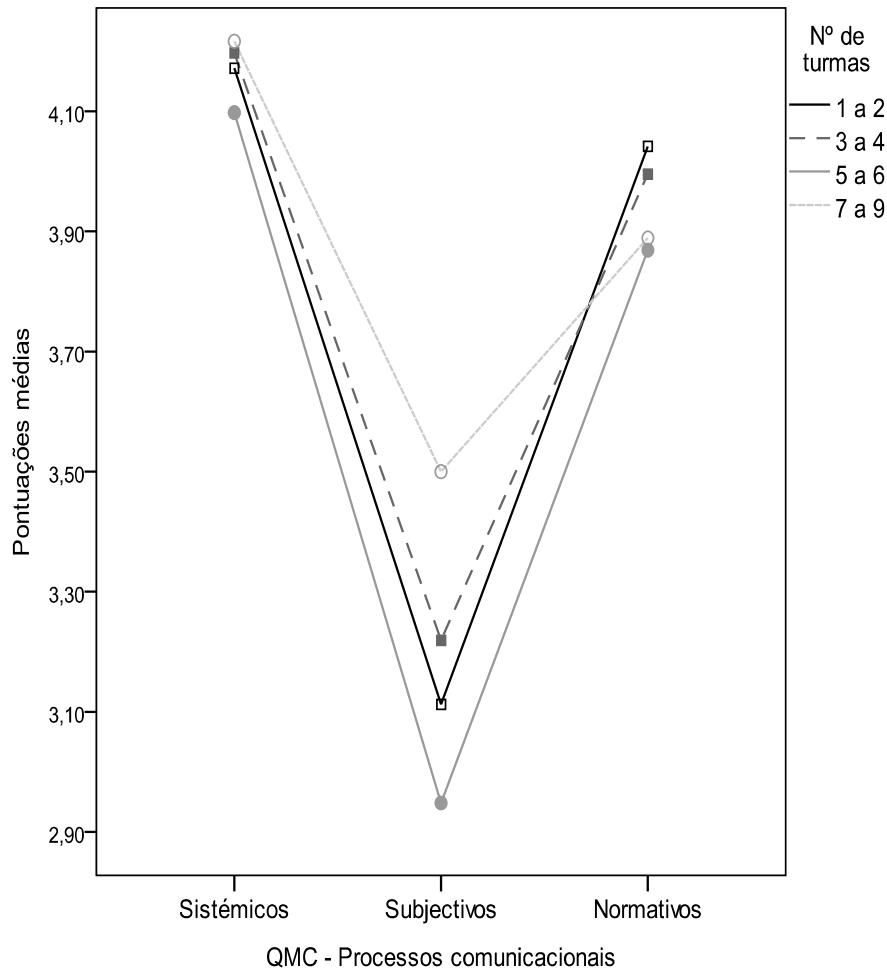


Figura 7.9 – Pontuações médias dos três factores do QMC em função do número de turmas leccionado. *Factor 1:* Processos comunicacionais sistémicos; *Factor 2:* Processos comunicacionais subjectivos; *Factor 3:* Processos comunicacionais normativos;

5.2. Número de alunos leccionado

Repetimos o procedimento realizado na secção anterior, agora com o número de alunos leccionado como VI. Realizámos um agrupamento 4 classes de 40 alunos aproximadamente: 1 a 39, 40 a 79, 80 a 119 e 120 a 200 alunos. Passamos a analisar de

que modo este número afecta os processos comunicacionais utilizados pelo docente em sala de aula.

Procedemos a uma nova MANOVA, considerando como VI o número de alunos leccionado (4 níveis) e como VDs os 3 factores do QMC. Contrariamente ao Estudo 1, em que verificámos diferenças ao nível da *metáfora narrativa*, na presente análise não encontramos qualquer efeito estatisticamente significativo, conforme ilustra o teste multivariado [*A de Wilks* = 0.961, *F* (9, 472) = 0.86, *p* = .56] e os testes univariados decorrentes (cf. *Quadro 7.20*, onde se indicam, igualmente, as pontuações médias e os valores dos desvios-padrão para a escala global e para os três factores do QMC em função das classes de número de alunos).

Quadro 7.20
Pontuações médias e desvios-padrão dos três factores do QMC em função do número de alunos leccionado: Testes univariados

QMC – <i>Questionário de Metáforas Comunicacionais</i>	Número de alunos leccionado										F ^a (3,196)
	1 a 39 (n = 14)		40 e 79 (n = 47)		80 e 119 (n = 98)		120 a 200 (n = 41)		Total (n =200)		
Factores constituintes:	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Factor 1: Processos comunicacionais sistémicos	4,17	0,36	4,19	0,33	4,17	0,31	4,05	0,19	4,15	0,30	1,85
Factor 2: Processos comunicacionais subjectivos	3,16	0,56	3,11	0,48	3,13	0,61	2,95	0,44	3,09	0,55	1,20
Factor 3: Processos comunicacionais normativos	4,02	0,40	4,00	0,52	3,96	0,49	3,80	0,34	3,94	0,47	1,65

^a As diferenças não atingem o limiar de significação estatística convencionado $p \leq .05$

A realização de testes de comparação múltipla de Tukey HSD corrobora este resultado, já que a não identifica a existência de qualquer efeito estatisticamente significativo. Devido a este motivo suprimimos a representação gráfica das pontuações médias dos quatro factores do QMC em função do número de alunos leccionado.

6. Metáforas comunicacionais delimitadas ao nível conceptual: análise comparativa

O *Estudo 1* conclui-se com a análise das pontuações médias das metáforas comunicacionais, tal como foram previamente delimitadas e deram origem à elaboração do QMC: metáforas mecânica, política, orgânica, cultural, psicológica, cibernética e narrativa. O *Estudo 2* termina de forma análoga, cumprindo um duplo objectivo: 1) analisar em que medida existem diferenças entre as metáforas comunicacionais na actualidade e 2) verificar de que modo as pontuações médias das metáforas comunicacionais do presente estudo se diferenciam das apuradas no *Estudo 1*. Os valores mínimo e máximo, as pontuações médias, os desvios e os valores dos erros-padrão das metáforas comunicacionais em contexto de sala de aula indicam-se no *Quadro 7.21*.

Quadro 7.21

Valores mínimo e máximo, pontuações médias, desvios e erros-padrão das metáforas comunicacionais em contexto de sala de aula

	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio-padrão (DP)	Erro-padrão (EP)	Itens avaliadores
<i>Metáforas comunicacionais:</i>						
Mecânica	1,00	4,80	3,08	0,61	0,04	4, 17, 21, 29 e 31
Política	3,00	5,00	3,87	0,39	0,03	3, 26, 27, 32 e 35
Orgânica	3,60	5,00	4,06	0,31	0,02	7, 11, 13, 18 e 23
Cultural	3,40	5,00	4,24	0,24	0,02	1, 15, 25, 28 e 33
Psicológica	2,60	5,00	3,44	0,51	0,04	6, 14, 16, 22 e 34
Cibernética	3,00	5,00	3,67	0,45	0,03	2, 5, 8, 10 e 20
Narrativa	3,40	5,00	4,42	0,32	0,02	9, 12, 19, 24 e 30

Continuamos a verificar que, no referente às medidas de tendência central, as pontuações médias continuam a superar o valor intermédio da escala (3). Assim, em termos globais, os professores continuam a assinalar acima do ponto intermédio da escala as diversas metáforas como influentes nos processos de interacção em sala de aula.

Pormenorizando, constatamos que a pontuação mais elevada não é atribuída à metáfora *cultural*, tal como ocorreu no *Estudo 1*, mas sim à metáfora *narrativa* (M = 4.42), seguindo-se a *cultural* (M = 4.24), depois a *orgânica* (M = 4.06) e a *política* (M = 3.87), a *cibernética* (M = 3.67), a *psicológica* (M = 3.4) e, por fim, a *mecânica* (M = 3.08), tal como no *Estudo 1*. A hierarquia em termos de identificação das metáforas como influentes nos processos comunicacionais parece ter-se modificado ligeiramente, já que o valor mais alto corresponde à metáfora *narrativa*, continuando o mais baixo a corresponder à *mecânica*.

Em termos dos desvio-padrão, verificamos que a variabilidade decresce ligeiramente, sendo a pontuação média dos desvios-padrão de 0.40 valores da escala de medida. A variabilidade mais elevada em torno da média situa-se na *metáfora mecânica*, ao passo que a mais reduzida corresponde à *metáfora cultural*. Continuamos a verificar valores de erro padrão da média muito baixos, informativos de que as médias da amostra são representativas das que obteríamos caso tivéssemos utilizado um censo.

Passamos a analisar as diferenças entre as médias de cada uma das metáforas comunicacionais (cf. *Quadro 7.22* para resultados dos testes T de Student para amostras emparelhadas).

O referido quadro é consensual nos resultados apresentados: verificamos diferenças estatisticamente significativas entre todas as metáforas comunicacionais, sendo o limiar de significação estatística de $p < .001$ (ou seja, apenas existe a possibilidade de se verificar um erro em 1000, ao afirmar a existência das referidas diferenças).

Quadro 7.22

Comparação das pontuações médias entre as metáforas comunicacionais: testes T de Student para amostras emparelhadas

<i>Metáforas comunicacionais</i>	<i>Pares a comparar</i>	<i>Diferenças emparelhadas</i>		
		Médias	Desvios-padrão	t (199)
Mecânica	Mecânica – Política	-,79	0,53	-21,03*
	Mecânica – Orgânica	-,98	0,54	-25,55*
Política	Mecânica – Cultural	-1,17	0,60	-27,37*
	Mecânica – Psicológica	-,36	0,58	-8,71*
Orgânica	Mecânica – Cibernética	-,59	0,44	-18,99*

	Mecânica – Narrativa	-1,34	0,74	-25,62*
Cultural	Política – Orgânica	-,19	0,34	-7,98*
	Política – Cultural	-,38	0,37	-14,56*
Psicológica	Política – Psicológica	,43	0,43	14,13*
	Política – Cibernética	,19	0,37	7,38*
Cibernética	Política – Narrativa	-,55	0,49	-15,91*
	Orgânica – Cultural	-,19	0,25	-10,45*
Narrativa	Orgânica – Psicológica	,62	0,40	21,84*
	Orgânica – Cibernética	,38	0,35	15,35*
	Orgânica – Narrativa	-,36	0,44	-11,51*
	Cultural – Psicológica	,81	0,46	24,61*
	Cultural – Cibernética	,57	0,42	19,30*
	Cultural – Narrativa	-,17	0,37	-6,50*
	Psicológica - Cibernética	-,23	0,45	-7,43*
	Psicológica - Narrativa	-,98	0,62	-22,26*
	Cibernética – Narrativa	-,74	0,57	-18,41*

* $p < .001$

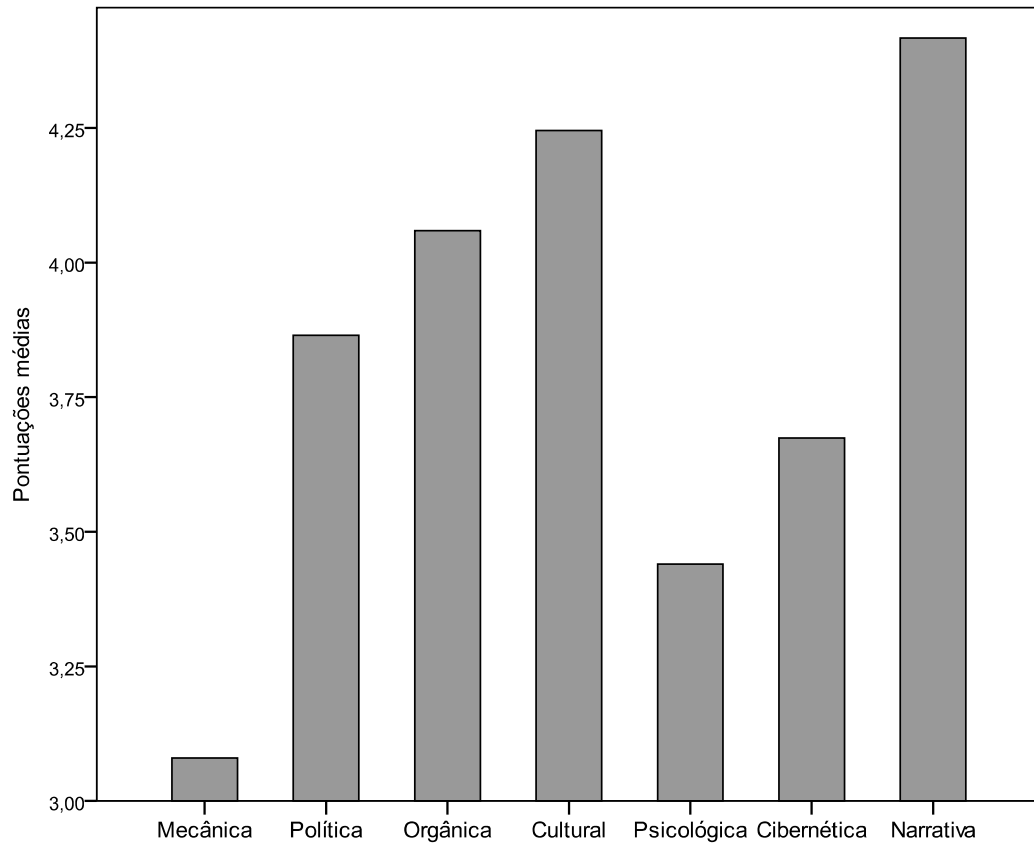


Figura 7.10 – Pontuações médias das metáforas comunicacionais utilizadas em contexto de sala de aula.

Debruçando-nos sobre os pares a comparar, verificamos que a metáfora *mecânica* é significativamente inferior a todas as restantes metáforas, ao passo que a *cultural* é significativamente superior. A metáfora *narrativa* apresenta-se como a segunda mais utilizada pelos docentes, seguindo-se a *orgânica*, a *política*, a *cibernética* e a *psicológica*. Todas elas apresentam diferenças entre si, como se indica no *Quadro 7.22* e se representa graficamente na *Figura 7.10*.

Concluimos o Estudo 2 com uma análise comparativa entre pontuações médias das metáforas comunicacionais obtidas neste estudo com as mesmas pontuações calculadas no Estudo 1.

Quadro 7.23
Valores mínimo e máximo, pontuações médias, desvios e erros-padrão das
metáforas comunicacionais em contexto de sala de aula

	M Estudo 1	M Estudo 2	Diferenças entre as médias	t (199)
<i>Metáforas comunicacionais:</i>				
Mecânica	3,16	3,08	-0,08	-1,94*
Política	3,88	3,87	-0,01	-0,40
Orgânica	4,19	4,06	-0,13	-5,70**
Cultural	4,27	4,24	-0,02	-1,22
Psicológica	3,78	3,44	-0,34	-9,89**
Cibernética	3,62	3,67	0,05	1,68
Narrativa	4,26	4,42	0,16	6,86**

* $p = .05$ ** $p < .001$

O teste T de Student para uma amostra compara a pontuação média das diferentes metáforas determinadas no *Estudo 2* com a pontuação média das metáforas calculadas no *Estudo 1*. Os resultados assinalam diferenças nas metáforas Mecânica, Orgânica, Psicológica e Narrativa. Para as primeiras três, as pontuações médias são significativamente mais baixas no *Estudo 2* comparativamente ao *Estudo 1*, o que nos leva a concluir que os docentes actualmente utilizam menos as metáforas *mecânica*, *orgânica* e *psicológica* na comunicação em sala de aula, quando interagem com os alunos. Todavia, o processo inverte-se no referente à metáfora *narrativa*, significativamente mais utilizada pelos professores actualmente do que no passado. Estas diferenças conduzem-nos a reflectir sobre os processos de mudança ao nível dos processos comunicacionais que ocorreram no período temporal compreendido entre o *Estudo 1* e o *Estudo 2*.

Discussão dos resultados e considerações finais

Estudar os processos comunicacionais em contexto de sala de aula, tendo um conjunto de metáforas como «grelha de leitura», constituiu-se como o nosso objectivo geral aquando da realização dos dois estudos empíricos de que demos conta no presente trabalho. Tal como atempadamente referimos, o primeiro foi por nós realizado em 2004 e o segundo em 2010. Do objectivo geral referido, decorreram outros, mais específicos, que, a seguir, discriminamos:

- Operacionalizar o conceito de metáforas comunicacionais, de forma a podermos construir e validar um instrumento de recolha de dados;

- Estudar a influência de um conjunto de variáveis (geográficas, sócio-demográficas e organizacionais) na percepção dos docentes inquiridos quanto à influência das metáforas nos processos comunicacionais por si utilizados na interacção com os alunos em contexto de sala de aula.

- Estudar o grau de identificação de um conjunto de metáforas delimitadas ao nível conceptual, como influentes na percepção dos participantes acerca dos processos comunicacionais que põem em prática no contexto de sala de aula;

- Avaliar até que ponto os resultados obtidos no segundo estudo se assemelham ou distinguem dos que foram obtidos no primeiro.

Este último constituiu-se, depois, como objectivo específico da segunda etapa da nossa investigação.

Importa agora apresentar e discutir os resultados alcançados nos dois estudos realizados (*Estudo 1* e *Estudo 2*), à luz dos factores que neles emergiram como influentes na percepção dos participantes acerca dos processos comunicacionais que põem em prática em contexto de sala de aula. Do mesmo modo, discutiremos, depois, os efeitos neles detidos pelas variáveis estudadas, designadamente pelas duas variáveis geográficas (meio rural e citadino), pelas oito variáveis sócio-demográficas (género, idade, estado civil, habilitações académicas, tempo de serviço docente, níveis de ensino leccionados, cargos desempenhados e situação profissional) e pelas duas variáveis organizacionais (número de alunos e número de turmas leccionado). Para terminar, discutiremos os resultados obtidos na análise comparativa das pontuações médias das metáforas comunicacionais, tal como foram previamente delimitadas do ponto de vista conceptual aquando da construção do QMC.

1. Factores que emergiram nos dois estudos

No *Estudo 1*, emergiram 4 factores do QMC: Factor 1 – Metáforas Cultural e Orgânica; Factor 2 – Metáfora Narrativa; Factor 3 – Metáforas Política e Cibernética; e Factor 4 – Metáfora Interaccionista.

No *Estudo 2*, começámos por tentar replicar a estrutura factorial encontrada no primeiro estudo, utilizando, para o efeito, a modelação por equações estruturais. Contudo, o modelo revelou um desfasamento, razão determinante da realização de uma nova análise factorial exploratória. Desta emergiram 3 factores, atempadamente explicitados: Factor 1 – Processos Comunicacionais Sistémicos; Factor 2 – Processos Comunicacionais Subjectivos e Factor 3 – Processos Comunicacionais Normativos.

As diferentes estruturas factoriais emergentes nos dois estudos conduzem-nos à consideração de que algo parece ter mudado no contexto do exercício das funções do professor quando este interage em sala de aula com os seus alunos. As mudanças ocorridas podem, em nossa opinião, estar associadas a alterações nas regras de funcionamento do sistema educativo como um todo e que se revertem em alterações ao nível da prática discursiva e comunicacional empreendida por estes profissionais. Os processos comunicacionais são, assim, influenciados pelos objectivos que os professores têm de prosseguir e que se traduzem no conteúdo da comunicação empreendida.

Assim sendo, no *Estudo 2*, destacam-se os processos comunicacionais sistémicos ($M=4,15$) como sendo aqueles que os professores consideram que mais influenciam a sua prática discursiva em sala de aula. Estes processos, com estas características, podem, em nossa opinião, emergir na sequência de uma gestão das escolas cada vez mais perspectivada como sistema aberto e que, inevitavelmente, influencia os processos de comunicação interna e externa que nelas ocorre. De facto, as interacções que actualmente ocorrem nas escolas não se restringem às ocorridas entre professores e alunos nem tão pouco às que ocorrem entre os demais actores organizacionais internos. Transcendendo as fronteiras físicas da própria escola, estas integram agora actores tradicionalmente considerados externos (e até algo distantes da realidade escolar), como sejam os membros da autarquia e as associações cooptadas que integram o conselho geral. É a escola que alarga as suas fronteiras, tornando-se muito mais permeável às influências externas e influenciando cada vez mais a sua envolvente.

Esta perspectiva é adoptada e preconizada por diversos autores, de entre os quais destacamos Tony Bush³⁰⁵, para quem os modelos sistémicos vêem a escola como sistemas vivos que existem num envolvimento mais amplo do qual dependem para a satisfação das suas necessidades. Esta ideia pressupõe que existem diferentes espécies de escolas que interagem em contextos diversos e em que a sua adaptação se processa melhor numas do que noutras. A escola assume aqui uma concepção de realidade em constante construção, em que nada é estático, mas, sim, dinâmico e em interacção permanente com o meio envolvente do qual faz parte. Neste contexto, os professores adoptam práticas discursivas ajustadas a esta realidade, que a integram e que determinam, em grande parte, o conteúdo dos processos comunicacionais que utilizam em sala de aula.

Esta interacção mais abrangente com toda a sua envolvente interna e externa proporciona às escolas a construção de uma identidade, como que se de um bilhete de identidade³⁰⁶ se tratasse, que é o que as singulariza – a sua “cultura”³⁰⁷.

Tal como Duarte Gomes afirma:

“A Cultura não constitui uma “distorção” da realidade, mas uma diferença que faz sentido sobre a qual a organização se constrói, uma diferença que organiza e permite organizar, que configura um sistema como uma unidade com sentido e lhe confere uma identidade, no contexto das relações em que ela existe e que para ela são pertinentes”³⁰⁸,

Estamos perante uma realidade socialmente construída e interactivamente mantida. Daí, a importância que para Duarte Gomes tem o facto de se conceber a organização como um processo comunicativamente activo.

³⁰⁵ Vid. BUSH, T. – **Theories of education management**. 3rd ed. London: Sage, 2003.

³⁰⁶ Para Duarte Gomes “*é este sistema que orienta a acção e permite actuar, que agencia ou estrutura rotinas e práticas organizacionais, que delimita problemas pertinentes e soluções aceitáveis, que explica sucessos e insucessos, que define ameaças e oportunidades, que justifica identidades e legitima decisões tomadas que permite negociar e atribuir sentido, tornando a vida organizacional significativa. No seu sentido activo e construtivo, a organização é um processo comunicativo (organizar é comunicar)*”. GOMES, Duarte – **Cultura Organizacional comunicação e identidade** ... , p. 241, 242.

³⁰⁷ Linda Smirch e Marta Calas veiculam bem esta perspectiva de as organizações serem cultura. Vid SMIRCH, Linda ; CALAS, Marta B. - Organizational Culture. In Lyman W. Porter, [et al.], eds. **Handbook of Organizational Communication, An Interdisciplinary Perspective**. London: Sage Publications, 1987; PETERS, Thomas ; WATERMAN, Robert – **In Search of Excellence**. New York: Harper & Row, 1982.

³⁰⁸ GOMES, Duarte – **Cultura Organizacional comunicação** ... , p. 242.

Esta cultura vem plasmada diariamente nos documentos estruturantes de uma organização escolar – Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Regulamento Interno, Plano Plurianual de Actividades e Plano Anual de Actividades da Escola. Estes documentos são o espelho das mudanças que vêm sendo introduzidas nas escolas, por força daquelas que foram ocorrendo ao nível do pensamento estratégico que actualmente orienta a gestão e organização escolares. Deste pensamento estratégico (e das alterações de percurso que a ele conduziram) demos conta no capítulo 1 do presente trabalho. Não surge, assim, como paradoxal o facto de este factor, com estas características, surgir agora como reflectindo as percepções dominantes dos professores no que respeita à influência que as metáforas têm nos processos comunicacionais que utilizam em sala de aula. Mais do que uma metáfora em concreto, mais do que a combinação de uma ou outra metáfora, estamos agora perante a emergência de um factor composto e complexo que reúne itens relativos a cinco das sete metáforas que conceptualmente delimitámos. Contudo, o seu sentido global parece-nos claro e transporta-nos para o que temos vindo a referir e que, nuclearmente, remete para uma concepção sistémica da escola enquanto organização e que "contamina" a comunicação que os professores usam com os seus alunos em situação de sala de aula. Retomando Tony Bush, destacamos a sua afirmação segundo a qual “*as escolas são demasiado complexas para se deixarem apreender por análises através de uma simples dimensão*³⁰⁹”.

Os processos comunicacionais subjectivos surgem na estrutura dimensional encontrada no *Estudo 2*, mas o valor médio que a ele respeita ($M=3,09$) é indicativo da menor influência que os professores lhe atribuem na sua comunicação em sala de aula. Estes processos englobam os enfoques que realçam a importância dos indivíduos e as suas percepções subjectivas da comunicação. Tal como referimos em momentos anteriores deste trabalho, as instituições escolares são, aqui, entendidas numa lógica de construção social que emerge da interacção dos seus membros e lhes permite alcançar um entendimento e um significado colectivos resultantes da partilha de valores e crenças sobre a realidade.

O sentido e o significado dos acontecimentos atribuídos pelos indivíduos são aspectos centrais deste tipo de processos de natureza essencialmente subjectiva. Os significados dependem da história, experiência, valores da organização e das vivências

³⁰⁹ BUSH, T. – *Theories of education management...*, p. 21.

personais dos que nelas intervêm, tal como preconiza Óscar Gonçalves³¹⁰. Para este autor “*é na existência de uma matriz narrativa que o sujeito consegue um distanciamento da sua experiência, sendo capaz de abrir a construção do seu conhecimento na direcção de horizontes múltiplos de significação*”.

Os resultados relativos a este factor, bem como o que a respeito dele temos vindo a dizer, conduzem-nos à consideração de que as questões de natureza mais subjectiva estão, de algum modo, menos presentes nas preocupações que os professores presentificam na sua prática discursiva, preferencialmente orientadas para uma integração sistémica (menos individual e mais organizacional) e para o cumprimento dos normativos legais (mais objectivos e tangíveis).

Por fim, importa referir o terceiro e último factor da estrutura factorial emergente no segundo estudo e que remete, precisamente, para os processos comunicacionais normativos. Trata-se de um factor a que os participantes atribuem alguma influência na sua prática discursiva (M=3,94) e que espelha a realidade quotidiana das organizações escolares na actualidade. Esta é, de facto, pautada pela preocupação com o cumprimento de um conjunto de normas e regras, com impacto efectivo na avaliação do desempenho dos diversos actores, de entre os quais obviamente destacamos os professores.

Poderemos questionar-nos se o professor sente uma crescente necessidade de utilizar processos comunicacionais normativos, catalisadores, no seu entender, da manutenção da ordem na sala de aula, da disciplina e bom comportamento dos alunos, bem como do respeito pelas regras de conduta na interacção destes entre si e para consigo.

Se, uma vez mais, presentificarmos Tony Bush, poderemos considerar que este tipo de processos comunicacionais se encaixam na sua categorização dos modelos burocráticos que consideram a estrutura das organizações escolares fundamentada na autoridade hierárquica, com cadeias de comando que estabelecem as relações entre os diversos níveis da hierarquia – divisão do trabalho, regras, relações impessoais³¹¹ e uma orientação clara em função dos objectivos. Tal como refere Faria Bilhim³¹² “*As burocracias rotinizam os processos comunicacionais como a máquina rotiniza a produção*”. Para terminar, não podemos deixar de concordar com Costa quando refere

³¹⁰ GONÇALVES, Óscar F. – *Viver Narrativamente: A Psicoterapia ...*, p.43.

³¹¹ COSTA, Jorge Adelino - *Imagens Organizacionais*. Porto: Edições ASA, 1996, p. 49.

³¹² FARIA BILHIM, João Abreu - *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996, p. 37.

que "A burocracia manifesta-se, portanto, não só como modelo caracterizador da administração pública e, por inerência, da administração dos sistemas educativos, mas, também, como modelo explicativo do funcionamento de outras dimensões educativas tais como: a relação pedagógica, os conteúdos leccionados ..."

De seguida, discutiremos os efeitos detidos pelas variáveis estudadas (geográficas, sócio-demográficas e organizacionais) na percepção dos professores da nossa amostra quanto aos processos comunicacionais por si utilizados em contexto de sala de aula.

Se considerarmos os efeitos obtidos aquando da realização do *Estudo 1* e aqueles que obtivemos no segundo estudo, importa destacar o facto de estes serem em número maior neste segundo momento da nossa investigação. Não ignorando, contudo, o facto de estarmos a considerar distintas estruturas factoriais, podemos, no entanto, dizer que:

— Ao nível das variáveis geográficas, no *Estudo 1*, identificámos a maior influência do meio rural em dois dos quatro factores considerados. Já no *Estudo 2*, essa influência verificou-se, igualmente, ao nível do meio rural, mas envolvendo a totalidade dos três factores em análise;

— Quando consideramos as variáveis sócio-demográficas, no *Estudo 1*, constatámos que apenas a variável género foi susceptível de conduzir a diferenças estatisticamente significativas, tendo estas sido verificadas ao nível de três dos quatro factores considerados. Estas diferenças foram, no entanto, verificadas em seis das oito variáveis independentes consideradas no referente ao *Estudo 2*. Estas ocorreram ao nível da totalidade dos três factores em análise, quando consideramos o estado civil, o nível de ensino e a situação profissional, e em dois factores, no que respeita aos cargos desempenhados. Num único factor há apenas a referir a influência do tempo de serviço;

— Detendo-nos nas variáveis organizacionais, verifica-se que, no *Estudo 1*, apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quando considerámos a influência do número de alunos e esta ocorreu ao nível de um dos quatro factores do QMC. No *Estudo 2*, foram igualmente assinaladas diferenças, mas apenas na variável relativa ao número de turmas e também num único dos três factores considerados na análise.

Passamos, agora, a uma discussão mais detalhada dos resultados referidos:

Variável geográfica: meio rural e meio citadino

Procuramos identificar em que factores se situam as diferenças da variável geográfica: meio rural e meio citadino.

Quer no *Estudo 1* quer no *2*, se verificou que eram os professores do meio rural aqueles que percepcionavam como mais influentes os factores em análise nos processos comunicacionais que utilizavam em sala de aula. Esta influência verificava-se no *Estudo 1* em dois (Factores 1 e 3, designadamente Metáforas cultural/orgânica e política/cibernética) dos quatro factores considerados. No *Estudo 2*, a influência desta variável verificou-se na totalidade dos três factores do QMC. Poderemos concluir pela relevância de se considerar esta variável quando se procuram conhecer melhor os processos comunicacionais que ocorrem na interacção professor-alunos em contexto de sala de aula. Contudo, importa referir que, com os dados disponíveis, se torna difícil perceber a razão pela qual o meio rural apresenta esta relevância. A realização de estudos adicionais ganha aqui importância, pois só por seu intermédio poderemos chegar a explicações mais claras e objectivas quanto aos resultados a este nível obtidos.

Variável sócio-demográfica: género

Quando consideramos a influência desta variável, concluimos pela sua influência nos processos em questão apenas ao nível dos resultados obtidos no primeiro estudo realizado. De facto, o sexo dos docentes reverte-se em diferenças estatisticamente significativas ao nível dos factores 2, 3 e 4 – respectivamente, Metáfora narrativa, Metáforas política e cibernética e Metáfora interaccionista –, sendo as pontuações correspondentes ao sexo feminino sempre superiores comparativamente às do sexo masculino. Os resultados obtidos indicam, portanto, que são as mulheres, relativamente aos homens, que fazem uma maior identificação da actuação das metáforas em questão nos processos comunicacionais que utilizam em contexto de sala de aula. Para a atribuição de sentido a estes resultados são, igualmente, necessários estudos adicionais que, por um lado, os confirmem e, por outro, possibilitem a sua compreensão. Apenas podemos afirmar que esta variável apresenta características não negligenciáveis quando se estudam e se procuram conhecer os processos comunicacionais dos docentes enquanto inseridos em contexto de sala de aula. Contudo, o facto de esta variável não ter revelado qualquer efeito ao nível do *Estudo 2* é, igualmente, um aspecto a considerar. Devemos questionar-nos acerca do modo como se exerce, efectivamente, a sua influência...

Variável sócio-demográfica: idade

A este nível há a referir que, quer no *Estudo 1* quer no *2*, se constatou que a idade dos participantes não se reverte em qualquer tipo de diferenças. De facto, são inexistentes quaisquer diferenças ao nível dos processos comunicacionais utilizados em

sala de aula, em função da classe etária a que pertence o professor. Parece-nos importante desenvolver estudos posteriores que possam ou não confirmar estes resultados.

Variável sócio-demográfica: estado civil

No que diz respeito ao *Estudo 1*, o estado civil dos docentes não apresentou qualquer influência no grau de identificação das metáforas comunicacionais como influentes ou presentes nos processos de comunicação utilizados na sala de aula. Contrariamente, no *Estudo 2*, constata-se a existência destas diferenças entre os docentes solteiros (que apresentam sempre uma pontuação média superior) e os casados, verificando-se estas ao nível da totalidade dos três factores do QMC. Já quando comparamos docentes casados com docentes divorciados, as diferenças situam-se exclusivamente no Factor 2 do QMC – *Processos comunicacionais subjectivos*, sendo que os docentes divorciados fazem uma maior utilização deste tipo de processos comparativamente aos docentes casados. Também, ao nível destes resultados, não podemos deixar de referir que não dispomos de elementos suficientes para os poder interpretar. A ausência de estudos prévios sobre a temática em questão impossibilita a comparação destes resultados e destaca a importância de se realizarem estudos posteriores. No entanto, salientamos o facto de esta variável surgir como influente apenas ao nível do *Estudo 2*. Temos consciência de que estamos face a factores distintos dos considerados no primeiro estudo onde ela não evidenciou possuir nenhuma influência, mas não deixa de ser relevante assinalar a sua emergência neste segundo estudo, como sendo susceptível de influenciar a totalidade dos factores nele considerados.

Variável sócio-demográfica: habilitações académicas

Tal como sucedeu no referente à variável idade, também aqui há a referir que, quer no *Estudo 1* quer no *2*, se constatou que as habilitações académicas dos participantes não se reverteram em qualquer tipo de diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados surpreendem-nos, pois seria de esperar que as qualificações dos docentes fossem um factor distintivo da forma como estes comunicam com os seus alunos em sala de aula. Estudos posteriores poderão esclarecer estes resultados, confirmando-os ou infirmo-os.

Variável sócio-demográfica: tempo de serviço docente

Relativamente ao *Estudo 1*, concluímos que o tempo de serviço não afectava significativamente o grau de identificação de qualquer das metáforas comunicacionais

consideradas como influentes nos processos de comunicação na sala de aula. O mesmo não se verifica em relação ao *Estudo 2*, já que os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas ao nível do Factor 2 – *Processos comunicacionais subjectivos*. Estas diferenças verificaram-se entre os docentes que possuem mais de 20 anos de serviço e os que pertencem às classes de 4 a 6 e 13 a 20 anos, assinalando os primeiros um maior recurso aos processos comunicacionais subjectivos. Estes resultados parecem indiciar que os professores mais experientes tendem a integrar na sua prática discursiva maiores preocupações com a especificidade individual dos seus alunos, bem como se "soltam" mais quando comunicam de um modo menos antecipado e mais espontâneo.

Variável sócio-demográfica: nível de ensino

Em relação ao *Estudo 1*, concluímos que o facto de os docentes leccionarem em níveis de ensino distintos não apresentava qualquer efeito ao nível da identificação das metáforas comunicacionais como influentes na comunicação estabelecida com os alunos em sala de aula. O mesmo não se verifica no *Estudo 2*, dado que o nível de ensino leccionado se reverte em diferenças significativas no modo como os docentes comunicam com os seus alunos. Constatámos que existem diferenças entre os docentes que leccionam no 2.º Ciclo e os demais docentes, no referente aos três factores considerados. Efectivamente, os professores do 2.º Ciclo recorrem mais a processos comunicacionais, tanto sistémicos quanto subjectivos ou normativos. A influência desta variável pode, talvez, ser explicada pelo facto de estes professores intervirem num nível de ensino em que os seus alunos iniciam um novo percurso escolar, numa outra fase dos seus estudos. Utilizarão, assim, a todos os recursos comunicacionais, sendo o seu discurso pautado por um conjunto diversificado de influências (sistémicas, subjectivas e normativas). Contudo, estudos adicionais são necessários para podermos, com segurança, interpretar estes resultados.

Variável sócio-demográfica: cargos

No que diz respeito ao *Estudo 1*, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ao nível das pontuações médias dos factores entre os docentes que desempenham cargos distintos. O mesmo não se verificou em relação ao *Estudo 2*, onde foram assinaladas diferenças ao nível dos processos comunicacionais sistémicos (Factor 1), mais utilizados pelos coordenadores por comparação com os professores que desempenham outras funções. Estes resultados não surpreendem, considerando as funções de acrescida responsabilidade que detêm os professores coordenadores. Trata-se

de um grupo de profissionais que são veículo, por excelência, da transmissão de informação a todos os docentes, informação essa proveniente de múltiplas e diferentes fontes. Detêm, inclusivamente, a responsabilidade de partilhar e fazer cumprir todas as directrizes estratégicas necessárias ao bom funcionamento da escola.

Ao nível do Factor 2 (processos comunicacionais subjectivos), as diferenças encontradas situaram-se ao nível da percepção dos delegados/directores face aos professores que desempenham outras funções, recorrendo mais os primeiros a processos comunicacionais subjectivos.

Variável sócio-demográfica: situação profissional dos docentes

Em relação ao *Estudo 1*, os resultados indicaram a inexistência de qualquer efeito significativo ao nível de cada um dos 4 factores do QMC. O mesmo não se verifica relativamente ao *Estudo 2*, no âmbito do qual os professores contratados sem profissionalização evidenciam um menor recurso a todos os processos comunicacionais (sistémicos, subjectivos e normativos) por comparação com os demais professores. Contudo, importa referir uma excepção relativa aos professores do Quadro de Zona Pedagógica, relativamente aos quais os professores contratados sem profissionalização se não distinguem no referente aos resultados obtidos ao nível dos factores 1 e 2.

Por outro lado, os professores com profissionalização distinguem-se dos que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, na medida em que utilizam mais os processos comunicacionais relativos aos Factores 1 e 2.

Por fim, os professores do Quadro de Escola recorrem mais aos processos comunicacionais sistémicos e subjectivos do que os pertencentes ao Quadro de Zona Pedagógica, na interacção com os alunos em sala de aula.

Destes resultados destacamos aquele que é indicador de que os professores contratados sem profissionalização recorrem menos aos processos comunicacionais em questão na interacção que estabelecem com os seus alunos em sala de aula. Provavelmente, é o facto de estarmos perante professores com competências mais técnicas, que não pertencem à carreira docente e que são, até, apelidados de "formadores" pelos demais colegas, que assim os distinguem daqueles que integram a carreira docente.

Variável organizacional: número de turmas

No que concerne ao *Estudo 1*, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ao nível dos quatro factores do QMC. Já no *Estudo 2*, o número de turmas leccionado reverte-se em diferenças no grau de recurso aos processos comunicacionais

utilizados em sala de aula, uma vez que o efeito global significativo encontrado é atribuído ao Factor 2 – *Processos comunicacionais subjectivos*. Concluimos que são os docentes que leccionam a um maior número de turmas (7 a 9 turmas) que utilizam mais os processos comunicacionais subjectivos na interacção com os alunos.

Variável organizacional: número de alunos

O *Estudo 1* permitiu-nos constatar a existência de diferenças ao nível do factor 2 (Metáfora narrativa) entre os docentes que leccionam de 120 a 200 alunos (inclusive) e os restantes. As referidas diferenças apontam no sentido de que os docentes que leccionam a um maior número de alunos identificam a metáfora narrativa como menos influente nos processos comunicacionais utilizados com os alunos na sala de aula.

Contrariamente, no *Estudo 2*, não foi encontrado qualquer efeito estatisticamente significativo em qualquer dos três factores do QMC, em função das classes atribuídas à variável número de alunos.

Tal como referimos no início destas considerações finais, terminaremos a discussão dos resultados obtidos com a investigação realizada, aludindo aos que obtivemos na análise comparativa das pontuações médias alcançadas nas *metáforas comunicacionais*, quando as considerámos tal como foram delimitadas do ponto de vista conceptual.

No *Estudo 1*, verificou-se que a metáfora *cultural* era a mais influente nos processos comunicacionais utilizados pelos professores em contexto de sala de aula, tendo sido a *mecânica* a menos influente. Já no *Estudo 2*, a metáfora mais influente na prática discursiva dos docentes é a *narrativa*, mantendo-se como menos influente a metáfora *mecânica*.

A comparação que efectuámos das pontuações médias obtidas nas diferentes metáforas nos *Estudos 1* e *2* assinalaram a existência de diferenças nas metáforas Mecânica, Orgânica, Psicológica e Narrativa. Para as primeiras três, as pontuações médias são significativamente mais baixas no *Estudo 2*, permitindo-nos concluir pela sua menor influência na comunicação dos docentes com os seus alunos em sala de aula. Todavia, o processo inverte-se no referente à metáfora *narrativa*, significativamente mais influente ao nível dos processos comunicacionais dos professores actualmente do que no passado.

Tudo quanto temos vindo a dizer a propósito dos resultados obtidos com a investigação realizada, conduz-nos à maior convicção de que se tem vindo a operar uma mudança de paradigma ao nível das organizações escolares com impacto naqueles que

são os processos comunicacionais utilizados pelos seus docentes na interacção estabelecida com os alunos na sala de aula. Em nosso entender, a referida mudança de paradigma teve início provável com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e foi-se desenvolvendo e consubstanciando pelos sucessivos diplomas legislativos, mormente portarias e despachos que formam uma tecitura burocrático-legislativa em que dificilmente se retrata a "bondade" constitucional e a visibilidade da desejada eficácia da relação pedagógica. Pode, ainda, neste contexto questionar-se o contributo dado pelas alterações produzidas no Estatuto da Carreira Docente (ECD) ou até pelas referentes ao modelo de gestão e administração das escolas. Outras questões podem (e devem) aqui ser formuladas na tentativa de explicar as mudanças que temos vindo a referir, nomeadamente: Que repercussões terão tido as sucessivas alterações curriculares? Que benefícios terão sido importados pela sociedade civil pela intervenção participativa de elementos da comunidade nas decisões da escola? Será que os processos de mudança reflectem as alterações de contexto ocorridas nas envolventes (interna e externa) da escola? Terão sofrido a influência provocada pela formação de professores ou por uma nova consciência do exercício da actividade docente? A resposta a estas questões permanece por encontrar, mas importa, no mínimo, registar o facto de, por vezes, se sujeitarem as medidas reformistas ao espírito economicista, aos constrangimentos financeiros e, até, à luta de interesses e pelo poder nem sempre legitimado pela competência técnica e pelo perfil adequado ao exercício das diversas funções que integram a estrutura das organizações escolares.

Quase a culminar o presente trabalho, julgamos importante referir as suas limitações. Em nossa opinião, a principal limitação cinge-se ao modo como foi efectuada a recolha dos dados. Para além das inerentes vantagens do anonimato, da possibilidade de obtenção de um cenário amplo da área de investigação e da menor "reactividade" por parte dos respondentes, o inquérito por questionário auto-administrado comporta o problema da validade das conclusões alcançadas, no que respeita ao estabelecimento de condições que visem garantir a validade interna da investigação. Parafraseando Alferes³¹³, contrariamente às investigações de tipo experimental, em que a variação sistemática dos factores experimentais e o controlo correlativo dos factores classificatórios e dos pseudofactores permitem garantir a

³¹³ ALFERES, V. R. - **Investigação científica em psicologia: Teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 1997a); ALFERES, V. - **Encenações e comportamentos sexuais: Para uma psicologia social da sexualidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1997b).

validade interna das conclusões, nas investigações por inquérito só em condições muito especiais é possível afirmar de modo inequívoco a corroboração de hipóteses teóricas que explicitem relações de causalidade entre os respectivos termos. Dito de outro modo, e se quisermos ser rigorosos, as hipóteses e previsões numa investigação por inquérito limitam-se, na maioria dos casos, ao simples enunciado de relações de covariação, pois a tónica é colocada na identificação de padrões de associação entre duas ou mais variáveis³¹⁴. Temos estudado os processos comunicacionais dos professores em contexto de sala de aula, sem recolher dados junto dos seus alunos, sem considerar as suas opiniões e percepções, constitui, ainda, uma limitação que não podemos deixar de registar. O facto de não podermos discutir os resultados alcançados por comparação com outros obtidos noutras investigações é, igualmente, uma limitação às considerações por nós produzidas que aqui queremos deixar expressa. Contudo, como em qualquer estudo, as limitações podem e devem ser olhadas como oportunidades para melhorar o trabalho efectuado, estas devem ser encaradas como possíveis caminhos para investigação futuras. A estas dedicamos as linhas com que terminaremos a redacção deste trabalho. É nesse sentido que propomos:

- Efectuar estudos adicionais que permitam evoluir no sentido de dotar o QMC de maiores qualidades psicométricas;
- Inquirir outros actores organizacionais para além dos docentes, no sentido de aceder a outros olhares, outras perspectivas acerca dos processos em estudo;
- Adoptar e validar o QMC a outros sectores de actividade;
- Realizar estudos de natureza longitudinal, no sentido de aprofundar o conhecimento que detemos da influência das metáforas nos processos comunicacionais em sala de aula ou noutros contextos organizacionais;
- Realizar estudos comparativos entre os resultados obtidos com o QMC e com outros instrumentos de avaliação dos processos comunicacionais.

³¹⁴ ALFERES, V.R. – *Investigação científica em psicologia: Teoria, ...*, p. 103-104.

AFONSO, Natércio – Parecer do Projecto do Decreto Lei n.º 771/2007ME de 07 de Janeiro de 2008, Universidade de Lisboa.

ALFERES, V. R. - **Investigação científica em psicologia: Teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 1997.

ALFERES, V. - **Encenações e comportamentos sexuais: Para uma psicologia social da sexualidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

ALFERES, V. R. - **Programas e rotinas complementares do SPSS [syntax files]**, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.uc.pt/nucleos/niips/>.

ANDREWS, F. M. ; KLEM, L. [et al.] - **A guide for selecting statistical techniques for analyzing social science data**. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, 1981.

ARAÚJO, A.F. – Quando o imaginário se diz educacional. **Revista Brasileira Estudos de Pedagogia. Estudo RBEP**. Brasília, vol.91, n.º229, (Set/Dez 2010) 690-705.

ARBUCLE, J. L. - **AMOS 7.0 user's guide**. Spring House, PA: Amos Development Corporation.2006.

ARENDS, Richard I – **Aprender a Ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

BALL, Raymon - **Pedagogia da Comunicação**. 2ª ed. Mem Martins: Publicações Europa América, 1997.

BAPTISTA, Fernando Paulo – **Nesta Nossa Doce Língua de Camões e de Aquilino**. Sernancelhe: Câmara Municipal de Sernancelhe, 2010.

BARDIN, L. - **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROSO, João - **Políticas Educativas e Organização Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BARROSO, João – Parecer do Projecto do Decreto Lei n.º 771/2007ME de 08 de Janeiro de 2008, Lisboa: Universidade de Lisboa.

BARTHES, Roland ; MAURIES, Patrick - Escrita. *In Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: INCM, vol.XII, 1987.

BASBAUM, Leoncio - **História e Consciência Social**. São Paulo: Ed. Fulgor, 1967.

BATISTA, Isabel - **Ética e Educação: Estatuto ético da relação educativa**. Porto: Universidade Portucalense, 1998.

BENTLER, P. - Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. **Annual Review of Psychology**. 31, (1980) 419-456.

BENTLER, P., ; WEEKS, G. - Linear structural equations with latent variables. **Psychometria**. 45, (1980) 289-308.

BENTLER, P., ; DUDGEON, P.- Covariance structure analysis: Statistical practice, theory, and directions. **Annual Review of Psychology**. 47, (1996) 563-592.

BERTALLANFY, L. von - **General System Theory: Foundations Development Applications. Revised Edition**. New York: George Brasiller, 2003.

BERTRAND, Yves ; VALOIS, Paul - **Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BITTI, Pio Ricci ; ZANI, Bruna - **A Comunicação como processo social**. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.

BLACK, Max - **Models and Metaphors**. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1962.

BOLÉO, M. Paiva - **A Metáfora na Língua Portuguesa Corrente**. Coimbra: Coimbra Editora, 1935.

BOURDIEU, Pierre - **A Economia das trocas simbólicas**. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre - **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRYMAN, A. ; CRAMER, D. - **Análise de dados em Ciências Sociais. Introdução às técnicas usando o SPSS**. 2ª ed. Oeiras: Celta Editora, 1993.

BUSH, T. – **Theories of education management**. 3rd ed. London: Sage, 2003.

BUSH, T. – Educational leadership and management: theory, policy, and practice. **South African Journal of Education**. EASA, (2007), vol.27, (3) 391-406.

CAMERON, L. – **Metaphor in Education Discourse**. New York: Continuum, 2003, p. 198.

CAMERON, L. – A Discourse Dynamics Framework for Metaphor. in Metaphor Analysis Project. Open Research Online: <http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/teories.cfm?paper=ddfm>, [Consult. 04 de Jul. de 2011].

CAMPOS, Álvaro - Ode Triunfal. In **Obras de Fernando Pessoa**. Lisboa: Promoclube, s/d., vol. IV.

CANOTILHO, Gomes J.J. ; MOREIRA, Vital – **Constituição da República Portuguesa. Anotada**. 2.ª ed. Revista e Ampliada. Coimbra: Coimbra Editora, 1984, vol.I.

CANOTILHO, J.J. Gomes – **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 3ª ed. Coimbra: 1999.

CARDOSO, Leonor - **Aprendizagem Organizacional: Contributo para uma Metodologia de Diagnóstico: Perfil de Aprendizagem**. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 1996. Dissertação de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Pedagógica (Tese não Publicada).

CARDOSO, Leonor - **Gerir conhecimento e gerar competitividade: Estudo empírico sobre a gestão do conhecimento e seu impacto no desempenho organizacional**. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2003. Dissertação de Doutoramento em Psicologia publicada na especialidade de Psicologia do Trabalho e das Organizações.

CARIDE GOMEZ, J. A. - Culturas, Animación Sociocultural e Desenvolvimento Comunitário. En M. VIETTES (Coord.): **Animación Teatral: Teorías, experiencias, materias**. Santiago de Compostela: Conselho de Cultura Galega, 2000.

CARNEIRO, Roberto – **Fundamentos da Educação e da Aprendizagem**. 21 ensaios para o século 21. 2.ª ed. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CAZENEUVE, Jean - **Guia Alfabético das Comunicações de Massas**. Lisboa: Edições 70, s/d.

CHANGEUX, Jean-Pierre ; CONNES, Alain - **Matéria Pensante**. Lisboa: Gradiva, 1991 (revisão científica de Augusto Franco de Oliveira).

CHIAVENATO, Idalberto - **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Editora Atlas 1988.

CLOUTIER, Jean - **A Era de Emerc**. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa, 1975.

COHEN, J. - **Satistical power analysis for the behavioral sciences**. 2nd ed. New York: Academic Press, 1988.

COHEN, Ted - Notes on Metaphor. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**. N ° 34, (1976) 249-259.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA. Disponível em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

COOK, T. D. ; CAMPBELL, D. T. - **Quasi experimentation: Design and analysis issues for field settings**. Boston: Houghton-Mifflin, 1979.

COSTA, Jorge Adelino - **Imagens Organizacionais**. Porto: Edições ASA, 1996.

DAMÁSIO, António R. - **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano**. 18ª ed. Lisboa: Publicações Europa América, 1998.

DAMÁSIO, António - **O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência**. 5ª ed. Lisboa: Publicações Europa América, 2000.

DAMÁSIO, António - **Ao Encontro com Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurobiologia do Sentir**. Lisboa: Publicações Europa América, 2003.

DECRETO - LEI n.º 769-A/76 “D.R. 1ª Série” 249 (1976-10-23). Gestão democrática dos estabelecimentos de ensino do 2.º ciclo dos ensinos básico e secundário.

DECRETO LEI n.º 57/78 “D.R. 1ª Série – A” (1978-03-09). Declaração Universal dos Direitos do homem de 10 de Dezembro de 1948.

LEI n.º 46/86 “D.R. 1ª Série” 237 (1986-10-14). Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE.

LEI n.º 31/87 “D.R. 1ª Série” 155 (1987-07-09). Regulamenta o Conselho Nacional de Educação, ratificando o Dec. Lei n.º 125/82 de 22 de Abril.

DECRETO LEI n.º 89/88 “D.R. 1ª Série” 58 (1988 - 03-10). Aprova o regime Jurídico de direcção e administração e gestão escolar.

DECRETO LEI N.º 423/88 “D.R. 1ª Série” 263 (1988 - 11-14). Visa dotar o Conselho Nacional de Educação das estruturas materiais e humanas necessárias ao seu funcionamento.

DECRETO LEI n.º 43/89 “D.R. 1ª Série” 29 (1989-02-03). Regime jurídico de autonomia das escolas 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário.

DECRETO LEI n.º 361/89 “D.R. 1ª Série” 240 (1989-10-18) Estabelece a Lei orgânica das Direcções Regionais de Educação.

DECRETO LEI n.º 172/91 “D.R. 1ª Série - A” 107 (1991-05-10). Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar.

LEI n.º 115/97 “D.R. 1ª Série – A” 217 (1997-09-19). Estabelece a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

DECRETO LEI n.º 115-A/98 “D.R. 1ª Série A” 102 (1998-05-04). Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

LEI n.º 159/99 “D.R. 1ª Série - A” 215 (1999-09-14). Estabelece o regime de transferência de competências para as autarquias locais, alterado pela lei 67-A/2007 de 31 de Dezembro de 2007.

LEI n.º 41/2003 “D.R. 1ª Série – A” 193 (2003-08-22). Estabelece a 1ª Alteração que regulamenta o Conselho Municipal de Educação e que aprova o processo de elaboração da Carta Educativa.

DECRETO LEI n.º 7/2003 “D.R. 1ª Série” 12 (2003-01-15). Regulamenta os Conselhos Municipais da Educação e aprova o processo de elaboração da carta educativa e transferência de competências para as autarquias locais.

LEI CONSTITUCIONAL n.º 1/2005 “D.R. 1ª Série” 155 (2005-08-12). Constituição Da República Portuguesa. (CRP). Sétima revisão constitucional.

DECRETO LEI n.º 49/2005 “D.R. 1ª Série -A” 166 (2005-08-30). Estabelece a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

DECRETO LEI n.º 75/2008 “D.R. 1ª Série” 79 (2008-04-22). Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários.

DECRETO LEI n.º 144/2008 “D.R. 1ª Série” 144 (2008-07-28). Estabelece o desenvolvimento do quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação.

DECRETO REGULAMENTAR n.º 2/2010 “D.R. 1ª Série” 120 (2010-06-23). Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho docente do ECD.

DECRETO LEI n.º 61/2011 “D.R. 2ª Série” (28-03-2011). Despacho da Ministra da Educação n.º 5328/2011 que define os princípios orientadores a observar, em cada ano lectivo, organização das escolas e na elaboração do horário semanal de trabalho do pessoal docente em exercício.

DEWEY, John - **Democracia e Educação**. Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1966.

EDITORIAL VERBO ed. - **Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura**. Edições Século XXI, Braga: Editorial Verbo, 2001, vols.19-20.

FACHADA, M. Odete – **Psicologia das Relações Interpessoais**. 2ª ed. Lisboa: Edições Rumo, 1998, vol. I.

FARIA BILHIM, João Abreu - **Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda – **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora. Nova Fronteira, 1986.

FERRINHO, Homero - **Comunicação Educativa e Desenvolvimento Rural**. Porto: Edições Afrontamento, 1993.

FESTINGER, L. ; KATZ, D.- **Les Méthodes de Recherche dans les sciences sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

FIGUEIREDO, Olívia Maria ; FIGUEIREDO, Eunice Barbieri de - **Dicionário para o Estudo do Português, da língua aos discursos**. Porto: ASA, 2003.

- FINK, A. - **How to ask survey questions**. London: Sage, 1995.
- FISHER, D. - **Communications in Organisations**. New York: West Publishing Company 1993.
- FORMOSINHO, J. - As Bases do Poder do Professor. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Nº XIV, (1980) 301-328.
- FORMOZINHO, João – A autonomia das escolas em Portugal – 1987 – 2007. In **Inspecção –Geral da Educação (Org.)** As Escolas Face a Novos Desafios/Schools facing up to New Challenges: actas da Conferência. Lisboa: IGE, 2007, p. 73.
- FORMOSINHO, João , [et al.] – **Autonomia da Escola Pública em Portugal**. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.
- FREUD, Sigmund - **Interpretação de Sonhos**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 2001, (Tradução de Walderedo Ismael de Oliveira)
- GALBRAITH, Kenneth J. - **Anatomia do Poder**. 3ªed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- GALHARDO, M. A.- **Verbo Enciclopédia Luso-brasileira de Cultura**. Lisboa: Editora Verbo, s/d, vol. X.
- GANNON, Martin J. - **Cultural Metaphors Readings, Research Translations and Commentary**. London: Sage Publications, 2001.
- GHIGLIONE, Rodolphe ; MATALON, Benjamin - **O Inquérito, Teoria e prática**. 3ª ed. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- GILBERT, Kathleen R - Metaphors of family Systems theory: Toward Constructions. Washington: **Death Studies**. Vol.21 (Jan/Feb 1997) 93-101.
- GOMES, Duarte - Cultura: Uma Metáfora Paradigmática no Contexto Organizacional. **Psicologia**. Coimbra. IX, 3, (1994) 279-294.
- GOMES, Duarte – **Cultura Organizacional comunicação e identidade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- GONÇALVES, J. Júlio – **Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura**. Lisboa: Editora Verbo, s/d., vol. X.
- GONÇALVES, Óscar F. – **Viver Narrativamente: A Psicoterapia como Adjectivação da Experiência**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.
- GORSUCH, R. - **Factor analysis**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983.
- GRAY, H.L. “**A Perspective on Organization Theory**” in WESTOBY, Adam (ed) **Culture and Power in Educational Organizations**. Milton Keynes, Open University Press, 1988.

- GUIRAUD, Pierre – **A Semiologia**. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1990.
- HAMELINE, Daniel – L'Education, ses images et son propos. Paris: ESF, 1986, p. 139. Apud ARAÚJO, A.F. – Quando o imaginário se diz educacional. **Revista Brasileira Estudos de Pedagogia. Estudo RBEP**. Brasília, v.91, n.º 229, (Set/Dez 2010).
- HAMILTON, Seymour ed. – In **A Communication Audit Handbook, helping Organization Communicate**. London: Pitman Publishing, 1987.
- HAMPTON, David R. – **Management**. New York: McGraw Hill book Company, 1986.
- HANDY, Charles B. – **Understanding Organizations**. London: Penguin books, 1985.
- HAYAKAMA, S. I. – **A Linguagem no Pensamento e na Acção**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1963.
- HERMANS, Hubert J.M., [et al.] - The Dialogical Self Beyond Individualism and Rationalism. **American Psychologist**. Vol. 47, n.º 1,(Jan. 1992) 23-33.
- HILL, M ; HILL, A. – **Investigação por Questionário**. Lisboa. Edições Sílabo, 2000.
- HOWELL, D. C. - **Statistics methods for psychology**. 4th ed. Belmont, CA: Duxbury Press, 1997.
- JOHN, O. P. ; BENET-MARTINEZ, V. - Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction. In, H. T. Reis ; C. M. Judd (eds.). **Handbook of research methods in social and personality psychology**. Cambridge: University Press, 2000, p. 339-369.
- JOHNSON, Mark – **The Body in the Mind**. Chicago: University of Chicago Press,1987.
- KENNY, D. A. ; KASHY, D. A. [et al.] - Data analysis in social psychology. In D.T.Gilbert ; S.T.Fiske [et al.], eds. **Handbook of social psychology**.4th ed. New York: McGraw-Hill, 1998, vol. 1, 233-265.
- KIESS, H. O. ; BLOOMQUIST, D. W. - **Psychological research methods: A conceptual approach**. Boston: Allyn and Bacon, 1985.
- KOTLER, P. – **Power in management**. New York: Amacon, 1979.
- KOVECSES, Z – **Metaphor: A Pratical Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- LAKOFF, George ; JOHNSON, Mark – **Metaphors We live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LAPLANCHE J. ; PONTALIS, J.B. – **Psicologia e Pedagogia, Vocabulário da Psicanálise**. Lisboa: Moraes Editores, 1984.

LASSWELL, Harold – **The Structure and Function of Communication in Society**, in Bryson L. (ed.), *The Communication of ideas*, Harper, Nova Iorque reeditado in Schramm-Roberts (eds), 1972.

LEMOS, Jorge ; CONCEIÇÃO, José Manuel – **Currículo e Autonomia. Legislação Anotada**. Porto: Porto Editora, 2001.

LEMOS, Jorge ; SILVEIRA Teodolinda – **Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação Anotada**. 4.^a ed. Porto: Porto Editora, 2003.

LIMA, Licínio C., [et al], *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. **Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. (Dez. 2006).

LIMA, Nelson – In **Fórum: A arte de se aprender**. Porto: Fundação Cupertino de Miranda (1 de Março de 2001).

LOPES, Edward – **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1993.

MACHADO, Joaquim - Escola, Igualdade e Diferenças. **Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano**. Porto: Fundação Manuel Leão. N°1 (Out. 2010) 39-44.

MACHADO, J. Pedro – **Grande Dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa: Publicações Alfa, 1991, vol. II.

MARCI, Edmund ; PICARD, Dominique - **A Interação Social**. Porto: Rés-Editora Lda, s/d,.

MARROCO, João – **Análise Estatística Com utilização do SPSS**. 3^a ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.

MARTINHO, José – **DITOS: Conferências Psicanalíticas**. Lisboa: Editora Fim de Século, 1999.

MICHEL, Sandra - *A Comunicação Interpessoal*. In A. AUBERT [et al.] **Management**. Porto: Rés-Editora, s/d.

MINTZBERG, Henry – **Estrutura e Dinâmica das Organizações**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MORGAN, Gareth - *Paradigms, Metaphors, and Puzzle Solving in Organization Theory*. **Administrative Science Quarterly**. N°25 (Dec.1980) 605-622.

MORGAN, Gareth - **Imaginization: The Art of Creative Management**. Newbury Park-Califórnia: Sage Publications, 1993.

MORGAN, Gareth - **Imaginization: New Mindsets for Seeing Organizing, and Managing**. *London*: Sage Publications, 1997.

- MORGAN, Gareth - **Images of Organization**. London: Sage Publications, 1997.
- MORIN, Edgar - **Sociologia: A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário**. Edição revista e aumentada pelo autor. Lisboa: Publicações Europa América, 1998.
- NEALE, J. M. ; LIEBERT, R. M. - **Science and behavior: An introduction to methods of research**. 3rd ed. New York: Prentice Hall, 1986.
- NUNNALLY, J. C. - **Psychometric theory**. New York: McGraw-Hill, 1978.
- OLIVEIRA, J.H. Barros - **Professores e Alunos Pigmalhões** Coimbra: Livraria Almedina, 1992.
- OLIVEIRA, Teresa - **Teses e Dissertações: recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos**. Lisboa: Editora RH, 2002.
- ORTONNY, Andrew - Why Metaphors are Necessary and Not Just Nice. **Educational Theory**. Nº 25, (1975) 45-53.
- ORTONNY, Andrew - **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- OSWICK, C. ; GRANT, D. - **Metaphor and Organizations**. London: Sage, 1996.
- PEREIRA, Alexandre ; POUPA, Carlos - **Como Escrever uma Tese monografia ou livro científico usando o Word**. Lisboa: Edições Sílabo, 2003.
- PERELMAN, Chain - Analogia e Metáfora. In **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: INCM, 1987, vol. XI.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. – **La cultura escolar en la sociedade neoliberal**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- PERRENOUD, Philippe - **O Ofício de Aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PESTANA, M. H. ; GAGEIRO, J. - **Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do S.P.S.S.** 4ª ed. Revista e Aumentada. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.
- PETERS, Thomas ; WATERMAN, Robert – **In Search of Excellence**. New York: Harper & Row, 1982.
- PLATÃO - **A República – Diálogos –I**. Mem Martins: Publicações Europa América, 1975.
- PORTER, Lyman W. [et al], eds. - Context internal and external environments. In **Handbook of Organizational Communication, An Interdisciplinary Perspective**. London: Sage Publications, 1987.

QUIVY, Raymond ; CAMPENHOUDT, Luc Van - **Manual de Investigação em Ciências Sociais:Trajectos**. 2ª ed. Lisboa: Gradiva Edições, 1998.

RICHARDS, I.A. – **The philosophy of rhetoric**. London: University Press, 1936.

RICOEUR, Paul - **A Metáfora Viva**. Porto: Rés-Editora, 1975.

RICOEUR, Paul - **Teoria da Interpretação. Biblioteca da Filosofia Contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1976.

RIVANO, Juan - **Perspectivas sobre a Metáfora**. Santiago do Chile: Editorial Universitária de Santiago do Chile, 1986.

ROHRICH, Lutz - **Lexion der Sprrhinorttichen Redensarten**. Freiburg: Herder Spertrum Band, 1994.

ROSENBLATT, Paul C. - **Metaphors of Family Systems Theory**. New York: The Guilford Press, 1993.

ROSENTHAL, R. ; ROSNOW, R. L. - **Essentials of behavioral research: Methods and data analysis**. New York: McGraw-Hill, 1986.

SANTOS GUERRA, Miguel – Construir la Interculturalidade. **Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano**. Porto: Fundação Manuel Leão. N°1 (Out. 2010) 31-38.

SANTOS, José Rodrigues dos - **Comunicação**. Lisboa: Difusão Cultural, 1992.

SARBIN'S, T.R. - The narrative as a root metaphor for psychology. **Narrative psychology: e storied nature of human conduct**. (1986) 3-21.

SCHUMACKER, R. E., ; LOMAX, R. G. - **A beginner's guide to structural equation modeling**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

SEARL, J. “Metaphor” (1979) in Ortony, A. (Ed) **Metaphor and Thought**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SHANNON, C.E., ; WEAVER, W. - **The Mathematical Theory of Communication**. Urbana: University of Illinois Press, 1949.

SHEIN, Edgar – **Psicologia Organizacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall, 1982.

SHEIN, Edgar - **Organizational culture and leadership**. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SIMÕES, Breda ed.- **Verbo Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura**. Lisboa: Editora Verbo, s/d., vol. V.

SIMÕES, Graça Maria Jegundo – **Organização do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de acção.** Porto: Edições ASA, 2005.

SMIRCH, Linda – Concepts of Culture and Organizational Analysis. **Administrative Science Quarterly.** 28 (19983) 339-358.

SMIRCH, Linda ; CALAS, Marta B. - Organizational Culture. In Lyman W. Porter, [et al.], eds. **Handbook of Organizational Communication, An Interdisciplinary Perspective.** London: Sage Publications, 1987.

SPECTOR, P. E. - **Summated rating scale construction: An introduction.** London: Sage, 1992.

STEWART, Jaqueline ; COUPER, David - Actividades para o Desenvolvimento de Competências Pessoais. **Videogest.** 2001.

STERN, Nancy ; PAYMENT, Maggi - **Manual Pedagógico sobre Práticas do Ensino.** Mem Martins: Lyon Edições, 1999.

STEVENS, J. - **Applied multivariate statistics for the social sciences.** 3rd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

SZYMANIAK, W. Jozef - **Dicionário de Ciências da Comunicação.** Porto: Porto Editora, 2000.

TABACHNICK, B. G. ; FIDELL, L. S. - **Using multivariate statistics.** 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

TEIXEIRA, Sebastião - **Gestão das Organizações.** New York: McGraw-Hill Book Company, 1998.

TEODORO, A. – **A Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores.** Venda Nova: Bertrand Editora, 1994.

TORRES, Leonor – Configurações Culturais e o processo de construção da gestão democrática numa Escola Secundária. **Revista Portuguesa da Educação.** Braga: CIED – Universidade Do Minho, vol.18, n.º 2, (2005), p. 89-124.

UNGAR, Sheldon - Misplaced metaphor: A critical analysis of the "knowledge society". **The Canadian Review of Sociology and Anthropology.** Vol.40. (Aug 2003), p. 331.

VALADARES, Jorge ; GRAÇA, Margarida - **Avaliando para melhorar a aprendizagem.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1998.

VEIGA, Manuel Alte da - **Filosofia da Educação e Aporias da Religião.** Lisboa: I.N.I.C., 1988.

WATZLAWICK, Paul [et al.] - **Pragmática da Comunicação Humana: Um Estudo dos Padrões, Patologias e Paradoxos da Interação.** 12ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

WEBER, Max – **Economia e Sociedade.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

WOLF, Mauro – **Teorias da Comunicação. Mass media: Contextos e paradigmas Novas tendências efeitos a longo prazo. O newsmaking.** 4ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

ZAMITH-CRUZ, Judite Maria - Psicologia Narrativa: Diálogos para uma dança do pensamento. **Psychologica.** Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Nº 30, (2002) 469-482.

ANEXOS

Anexo I

Dec. Lei n.º 115-A de 4 de Maio

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio**Quadro 1.1.1**

1. Assembleia de Escola	
Composição (Capítulo II, art.º 8.º)	Representantes: - dos pais e encarregados de educação; - dos alunos; - do pessoal docente; - do pessoal não docente e - da autarquia local. (em número não superior a 20)

Quadro 1.1.2**Competências
(Capítulo II, art.º10.º)**

De acordo com o artigo 10.º:

- a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes;
- b) Aprovar o Projecto Educativo da Escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
- c) Aprovar o Regulamento Interno da Escola;
- d) Emitir parecer sobre o Plano Anual de Actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;
- e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;
- g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- (...)
- i) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;
- j) Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva;
- (...)
- m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.

Quadro 1.1.3**Regime de Funcionamento
(Capítulo II, art.º11.º)**

Previsto no artigo 11.º:

- a) Assembleia reúne ordinariamente, uma vez por trimestre;
- b) Assembleia reúne, extraordinariamente, sempre que seja convocada pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções, ou por solicitação do presidente do conselho executivo ou director.

Quadro 1.1.4

Direcção Executiva	
Órgão (Secção II, art.º15.º)	<p>a) Colegial – Conselho Executivo (constituído por um presidente e dois vice-presidentes, podendo ser alargado a três ou quatro, caso funcione a educação pré-escolar conjuntamente com outros ciclos inclusive ensino secundário).</p> <p>b) Órgão uninominal – Director¹</p>
Competências (secção II, art.º15.º)	<p>Compete ao Conselho Executivo:</p> <p>a) Submeter à aprovação da assembleia de escola a proposta de projecto educativo da escola;</p> <p>b) Elaborar e submeter à aprovação da assembleia o projecto de regulamento interno da escola;</p> <p>c) Elaborar e submeter à aprovação da assembleia as propostas de celebração de contratos de autonomia.</p> <p>No Plano da gestão pedagógica:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento da escola;</p> <p>b) Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;</p> <p>c) Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;</p> <p>d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades;</p> <p>e) Superintender na constituição das turmas e na elaboração de horários;</p> <p>f) Distribuir o serviço docente e não docente;</p> <p>g) Designar os directores de turma;</p> <p>h) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;</p> <p>i) Gerir as instalações espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</p> <p>j) Estabelecer protocolos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;</p> <p>k) Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;</p> <p>l) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei.</p> <p>2. O regimento interno do conselho executivo fixará as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros, sem prejuízo das competências próprias do presidente deste órgão</p>

¹ Cf. artigo 15.º do regime de autonomia, administração e gestão, aprovada em dec.lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

de administração e gestão.

- Competências do Presidente do Conselho Executivo (secção II, art.º18.º)
1. Nos termos da lei em vigor:
 - a) Representar a escola;
 - b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias do conselho executivo;
 - c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;
 - d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
 - e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente;
 2. O Presidente pode ainda delegar as suas competências num dos Vice-Presidentes.
-

Quadro 1.1.5

Conselho Pedagógico				
Representantes			Valores Mínimos	Valores Máximos
Presidente	do	Conselho	1	1
Executivo/Director				
Departamentos Curriculares			7	7
Coordenadores de ano, ciclo ou curso			2	5
Serviços Especializados de Apoio Educativo			1	1
Projectos			1	1
Pais e Encarregados de Educação			1	2
Pessoal não Docente			1	1
Alunos			1	2 ²
Total			15	20

Fonte: [LEMOS, Jorge e SILVEIRA, Teodolinda – **Autonomia e Gestão das Escolas. Legislação Anotada**. 4.ª ed. Porto: Porto Editora, 2003, p. 174]

² A representação dos alunos circunscreve-se ao Ensino Secundário.

Quadro 1.1.6

Conselho Pedagógico Competências (secção III, art.º26.º)	
<ul style="list-style-type: none"> a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes; b) Elaborar a proposta de projecto educativo; c) Apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto; d) Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno; e) Pronunciar-se sobre propostas de celebração de contratos de autonomia; f) Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, acompanhar a respectiva execução; g) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; h) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas; i) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e da diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar; j) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes; k) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação; l) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa cultural; m) Definir critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários; n) Definir requisitos para a contratação do pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável; o) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações. 	
Regime de funcionamento (secção III, art.º 27.º)	<ul style="list-style-type: none"> a) Reúne ordinariamente uma vez por mês; b) Reúne extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou quando a assembleia ou a direcção executiva solicitar a emissão de parecer sobre a matéria relevante.

Quadro 1.1.7

Conselho Administrativo	
Composição (Secção IV, art.º29.º)	<p>a) Direcção executiva Colegial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presidente do Conselho Executivo; - Vice-Presidente do Conselho Executivo; - Chefe dos Serviços Administrativos. <hr/> <p>b) Direcção Executiva Uninominal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Director; - Adjunto do Director; - Chefe de Serviços de Administração Escolar.
Competências (secção IV, art.º30.º)	<p>a) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela Assembleia;</p> <p>b) Elaborar o relatório de contas de gerência;</p> <p>c) Autorizar a realização de despesas e respectivo pagamento fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;</p> <p>d) Zelas pela actualização do cadastro patrimonial da escola;</p> <p>e) Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.</p>
Regime de Funcionamento (secção IV, art.º31.º)	<ul style="list-style-type: none"> - Reúne ordinariamente uma vez por mês; - Reúne extraordinariamente sempre que o presidente o convoque por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos seus membros.

Anexo II

Dec. Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril

Quadro 1.2.1

Conselho Geral (art.º 12.º Composição)

-
- O número de elementos que compõem o conselho geral é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, definido no regulamento interno, devendo ser um número ímpar não superior a 21;
 - Salvaguarda a participação de representantes do(s):
 - Pessoal docente¹;
 - Pessoal não docente;
 - Pais e encarregados de educação;
 - Município;
 - Comunidade local
 - Alunos do ensino secundário.
-

O Presidente do Conselho Geral é eleito por voto secreto de entre os elementos que o compõem, podendo ser qualquer elemento eleito à excepção do representante dos alunos.

Quadro 1.2.2

Conselho Geral Competências (art.º 13.º)

-
- a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à excepção dos representantes dos alunos;
 - b) Eleger o director nos termos dos artigos 21.º a 23.º do Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril;
 - c) Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
 - d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
 - e) Aprovar os planos anual e plurianual de actividades;
 - f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades;
 - g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;
 - h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
 - i) Definir as linhas orientadoras do Planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar;
 - j) Aprovar o relatório de contas de gerência;
 - k) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação;
 - l) Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários;
 - m) Acompanhar a acção dos demais órgãos de administração;
 - n) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;
 - o) Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.
-

¹ “O n.º de representantes do pessoal docente não pode ser superior a 50% da totalidade dos seus membros do conselho geral”, conforme o estipulado no Dec.Lei 75/2008 ... , no art.º 12.º no n.º 3.

Quadro 1.2.3

Conselho Geral	
Regime de Funcionamento (art.º 17.º)	de - Reúne ordinariamente uma vez por trimestre; - Reúne extraordinariamente sempre que convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do director.

Quadro 1.2.4

Director Competências (art.º 20.º)	
1-	Submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo;
2-a)	Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral as alterações ao regulamento interno, os planos anual e plurianual de actividades, o relatório anual de actividades e as propostas de celebração de contratos de autonomia;
b)	Aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente;
3-	(...);
4- a)	Definir o regime de funcionamento da escola ou agrupamento;
b)	Elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as orientações do conselho geral;
c)	Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
d)	Distribuir o serviço docente e não docente;
e)	Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;
f)	Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma;
g)	Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar, em conformidade com as orientações do conselho geral;
h)	Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
i)	Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades, em conformidade com as orientações do conselho geral;
j)	Proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;
l)	Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico –pedagógico;
5- a)	Representar a escola;
b)	Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;
c)	Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
d)	Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;
e)	Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente;
6-	Exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal;
7-	O director pode delegar e subdelegar no subdirector e nos adjuntos as competências nos números anteriores;
8-	Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo subdirector.

Guião da Entrevista

Temas/ /parâmetros	Objectivos específicos	Tópicos para a condução da entrevista
Legitimação e motivação da entrevista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Legitimar a entrevista 2. Motivar o entrevistador 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agradecer previamente a atenção prestada 2. Informar sobre os objectivos do estudo 3. Solicitar a colaboração 4. Garantir a confidencialidade 5. Disponibilizar para <i>feedback</i>
Operacionalização do conceito de comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recolher informação que permita identificar o sentido atribuído à temática em questão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentido atribuído à comunicação 2. Grau de importância atribuído 3. Razões da importância atribuída
Objectivos da comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recolher informação sobre os diversos objectivos prosseguidos pelos entrevistados ao comunicar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objectivos prosseguidos 2. Razões que determinam esses (e não outros) objectivos 3. Frequência do alcance (ou não alcance) dos objectivos definidos
Perfil do bom comunicador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recolher informação sobre as características intrínsecas ao bom comunicador 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação das características do bom comunicador 2. Causas ou circunstâncias que estão na génese de um bom comunicador
Processo de comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recolher informação sobre aspectos privilegiados no processo individual de comunicação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação das práticas pessoais mais valorizadas relativamente ao processo de comunicação
Outros temas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recolher toda a informação sobre os temas em análise, sobretudo a considerada mais relevante para o entrevistado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar a introdução de outros temas tidos como pertinentes, que completem, reforcem ou clarifiquem os aspectos referidos ou acrescentem outros

Questões:

- 1- O que é para si a comunicação no âmbito específico da relação pedagógica?
- 2- Nesse mesmo contexto, quais os objectivos que prossegue quando comunica com os seus discentes?
- 3- Caracterize o professor que é um bom comunicador.
- 4- Quais os aspectos que salientaria, se lhe pedisse que caracterizasse o processo comunicacional?

Anexo IV

Questionário de Metáforas Comunicacionais (QMC) - Versão 1

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE – INFANTE D. HENRIQUE

CONFIDENCIAL

O propósito deste estudo é recolher informação relativa aos processos de comunicação utilizados pelos professores na sala de aula.

O estudo está a ser efectuado no contexto de duas organizações educacionais: uma do meio rural, e outra do meio citadino.

Pedimos-lhe que responda sempre de acordo com aquilo que pensa ser a sua forma de comunicar. Não há respostas correctas ou incorrectas, boas ou más. Serão sempre respostas cujo conteúdo e forma nos interessa ter em conta.

Reflecta cuidadosamente e responda a todas as questões tão sincera e honestamente quanto lhe for possível, baseando-se no conhecimento que tem de si, enquanto elemento interveniente no processo comunicativo.

Algumas das questões podem parecer idênticas; no entanto, solicitamos-lhe que responda a todas elas.

Este estudo destina-se a um trabalho de investigação, pelo que garantimos a confidencialidade e o anonimato.

Como é de inteira justiça, agradecemos antecipadamente o tempo e a atenção que disponibilizar para o preenchimento dos diversos *itens* deste questionário.

Inquérito n.º ____

Professores

Este inquérito faz parte de um trabalho de investigação sobre os processos de comunicação utilizados pelos professores na sala de aula e tem por objectivo a recolha de dados conducentes à elaboração de uma dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação.

A sua contribuição é extremamente útil, se corresponder plenamente à sua opinião.

O ANONIMATO É GARANTIDO.

Desde já, os nossos mais sinceros agradecimentos pela colaboração prestada.

1. Localização da Escola:Citadino Rural 2. **Sexo** M F 3. **Idade** _____ anos.4. **Estado Civil** _____ .**5. Habilitações Académicas:**

(assinale uma só resposta com um x)

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| 1. Doutoramento | <input type="checkbox"/> |
| 2. Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| 3. Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| 4. Bacharelato | <input type="checkbox"/> |
| 5. Outros _____ | <input type="checkbox"/> |

6. **Serviço docente** _____ anos.**7. Níveis de ensino que lecciona:**

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| 1. Básico (2º Ciclo) | <input type="checkbox"/> |
| 2. Básico (3º Ciclo) | <input type="checkbox"/> |
| 3. Secundário | <input type="checkbox"/> |

8. Qual o cargo ou função que desempenha na escola:

1. Membro do Conselho Executivo
2. Membro da Assembleia de Escola
3. Coordenador de Departamento Curricular
4. Delegado de Grupo/disciplina
5. Coordenador dos Directores de Turma
6. Director de Turma
7. Coordenador do Ensino Recorrente Nocturno
8. Coordenador de Projecto
9. Representante dos Coordenadores do projecto
10. Coordenadores de Curso
11. Director de Instalações
12. Outros

9. Situação Profissional (até Agosto de 2004)

1. Professor do Quadro de Nomeação definitiva:

Quadro de Escola (QE) Quadro de Zona Pedagógica (QZP) 2. Professor Contratado com Profissionalização

3. Professor Contratado sem Profissionalização:

Com habilitação própria Com habilitação suficiente

10. Número de turmas que lecciona _____.

11. Número de alunos que lecciona _____ .

12. Em seguida, apresentamos-lhe uma série de afirmações relativas aos processos de comunicação na sala de aula. Diga, por favor, em que medida está de acordo com as mesmas ou delas discorda – tendo em conta a seguinte escala:

1- Discordo totalmente	2- Discordo	3- Não concordo nem discordo	4- Concordo	5- Concordo totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

Por exemplo, se concorda total ou plenamente com uma afirmação, assinalará com a cruz o número 5 da escala. No entanto, se a sua discordância é plena ou muito significativa, assinalará o número 1.

QUANDO COMUNICO COM OS MEUS ALUNOS NA SALA DE AULA:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Tenho em conta a cultura do meio social onde a escola se insere;	1	2	3	4	5
2. Uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita;	1	2	3	4	5
3. Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	1	2	3	4	5
4. Preocupo-me, sobretudo, com a quantidade de informação a transmitir	1	2	3	4	5
5. <i>Procuro não “contagiar” a minha mensagem com quaisquer emoções¹;</i>	1	2	3	4	5
6. Tenho consciência de que pode haver assuntos de que eles se recusem a falar;	1	2	3	4	5
7. Procuro que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	1	2	3	4	5
8. Apelo ao processamento e memorização de informação;	1	2	3	4	5
9. Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;	1	2	3	4	5
10. Procuro reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	1	2	3	4	5
11. Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	1	2	3	4	5
12. Sou influenciado(a) pela minha experiência profissional;	1	2	3	4	5
13. Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	1	2	3	4	5
14. Sou condicionado(a) pelo meu estado de espírito;	1	2	3	4	5
15. Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	1	2	3	4	5
16. Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	1	2	3	4	5
17. É sobretudo para transmitir conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos;	1	2	3	4	5
18. Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	1	2	3	4	5
19. <i>Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade de experiências que vivi²;</i>	1	2	3	4	5
20. Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	1	2	3	4	5
21. Penso como seria bom se no final do ano soubessem reproduzir o que lhes ensinei;	1	2	3	4	5
22. Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);	1	2	3	4	5

¹ Este item foi alvo de alteração após ter sido submetido à reflexão falada, por conseguinte irá constar do Anexo V (versão definitiva do QMC)

² Idem.

QUANDO COMUNICO COM OS MEUS ALUNOS NA SALA DE AULA:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
23. Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	1	2	3	4	5
24. Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;	1	2	3	4	5
25. Tento promover a cultura da nossa escola;	1	2	3	4	5
26. Represento a autoridade/o poder	1	2	3	4	5
27. Procuo corresponder às suas expectativas;	1	2	3	4	5
28. Valorizo a educação para a cidadania;	1	2	3	4	5
29. Faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação;	1	2	3	4	5
30. Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;	1	2	3	4	5
31. Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem;	1	2	3	4	5
32. Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	1	2	3	4	5
33. Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	1	2	3	4	5
34. Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas;	1	2	3	4	5
35. Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo V

Questionário de Metáforas Comunicacionais (QMC) - Versão 2

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE – INFANTE D. HENRIQUE

CONFIDENCIAL

O propósito deste estudo é recolher informação relativa aos processos de comunicação utilizados pelos professores na sala de aula.

O estudo está a ser efectuado no contexto de duas organizações educacionais: uma do meio rural, e outra do meio citadino.

Pedimos-lhe que responda sempre de acordo com aquilo que pensa ser a sua forma de comunicar. Não há respostas correctas ou incorrectas, boas ou más. Serão sempre respostas cujo conteúdo e forma nos interessa ter em conta.

Reflecta cuidadosamente e responda a todas as questões tão sincera e honestamente quanto lhe for possível, baseando-se no conhecimento que tem de si, enquanto elemento interveniente no processo comunicativo.

Algumas das questões podem parecer idênticas; no entanto, solicitamos-lhe que responda a todas elas.

Este estudo destina-se a um trabalho de investigação, pelo que garantimos a confidencialidade e o anonimato.

Como é de inteira justiça, agradecemos antecipadamente o tempo e a atenção que disponibilizar para o preenchimento dos diversos *itens* deste questionário.

Inquérito n.º ____

Professores

Este inquérito faz parte de um trabalho de investigação sobre os processos de comunicação utilizados pelos professores na sala de aula e tem por objectivo a recolha de dados conducentes à elaboração de uma dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação.

A sua contribuição é extremamente útil, se corresponder plenamente à sua opinião.

O ANONIMATO É GARANTIDO.

Desde já, os nossos mais sinceros agradecimentos pela colaboração prestada.

1. Localização da Escola:

Citadino

Rural

2. **Sexo** M F

3. **Idade** _____ anos.

4. **Estado Civil** _____ .

5. Habilitações Académicas:

(assinale uma só resposta com um x)

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| 1. Doutoramento | <input type="checkbox"/> |
| 2. Mestrado | <input type="checkbox"/> |
| 3. Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| 4. Bacharelato | <input type="checkbox"/> |
| 5. Outros _____ | <input type="checkbox"/> |

6. **Serviço docente** _____ anos.

7. Níveis de ensino que lecciona:

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| 1. Básico (2º Ciclo) | <input type="checkbox"/> |
| 2. Básico (3º Ciclo) | <input type="checkbox"/> |
| 3. Secundário | <input type="checkbox"/> |

7. Qual o cargo ou função que desempenha na escola:

1. Membro do Conselho Executivo
2. Membro da Assembleia de Escola
3. Coordenador de Departamento Curricular
4. Delegado de Grupo/disciplina
5. Coordenador dos Directores de Turma
6. Director de Turma
7. Coordenador do Ensino Recorrente Nocturno
8. Coordenador de Projecto
9. Representante dos Coordenadores do projecto
10. Coordenadores de Curso
11. Director de Instalações
12. Outros

9. Situação Profissional (até Agosto de 2004)

1. Professor do Quadro de Nomeação definitiva:

- Quadro de Escola (QE)
 Quadro de Zona Pedagógica (QZP)

2. Professor Contratado com Profissionalização

3. Professor Contratado sem Profissionalização:

- Com habilitação própria
 Com habilitação suficiente

10. Número de turmas que lecciona _____.

11. Número de alunos que lecciona _____.

12. Em seguida, apresentamos-lhe uma série de afirmações relativas aos processos de comunicação na sala de aula. Diga, por favor, em que medida está de acordo com as mesmas ou delas discorda – tendo em conta a seguinte escala:

1- Discordo totalmente	2- Discordo	3- Não concordo nem discordo	4- Concordo	5- Concordo totalmente
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------

Por exemplo, se concorda total ou plenamente com uma afirmação, assinalará com a cruz o número 5 da escala. No entanto, se a sua discordância é plena ou muito significativa, assinalará o número 1.

QUANDO COMUNICO COM OS MEUS ALUNOS NA SALA DE AULA:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Tenho em conta a cultura do meio social onde a escola se insere;	1	2	3	4	5
2. Uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita;	1	2	3	4	5
3. Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	1	2	3	4	5
4. Preocupo-me, sobretudo, com a quantidade de informação a transmitir	1	2	3	4	5
5. Procuo não “contagiar” a minha mensagem com quaisquer emoções, “procuo não ser emotivo(a)”;	1	2	3	4	5
6. Tenho consciência de que pode haver assuntos de que eles se recusem a falar;	1	2	3	4	5
7. Procuo que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	1	2	3	4	5
8. Apelo ao processamento e memorização de informação;	1	2	3	4	5
9. Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;	1	2	3	4	5
10. Procuo reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	1	2	3	4	5
11. Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	1	2	3	4	5
12. Sou influenciado(a) pela minha experiência profissional;	1	2	3	4	5
13. Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	1	2	3	4	5
14. Sou condicionado(a) pelo meu estado de espírito;	1	2	3	4	5
15. Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	1	2	3	4	5
16. Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	1	2	3	4	5
17. É sobretudo para transmitir conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos;	1	2	3	4	5
18. Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	1	2	3	4	5
19. Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;	1	2	3	4	5
20. Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	1	2	3	4	5
21. Penso como seria bom se no final do ano soubessem reproduzir o que lhes ensinei;	1	2	3	4	5
22. Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);	1	2	3	4	5

QUANDO COMUNICO COM OS MEUS ALUNOS NA SALA DE AULA:

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
23. Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	1	2	3	4	5
24. Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;	1	2	3	4	5
25. Tento promover a cultura da nossa escola;	1	2	3	4	5
26. Represento a autoridade/o poder	1	2	3	4	5
27. Procuo corresponder às suas expectativas;	1	2	3	4	5
28. Valorizo a educação para a cidadania;	1	2	3	4	5
29. Faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação;	1	2	3	4	5
30. Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;	1	2	3	4	5
31. Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem;	1	2	3	4	5
32. Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	1	2	3	4	5
33. Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	1	2	3	4	5
34. Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas;	1	2	3	4	5
35. Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração

Chave de Leitura: *As diferentes Metáforas Comunicacionais*

Metáfora Mecânica

- 4. Preocupo-me, sobretudo, com a quantidade de informação a transmitir;
- 17. É sobretudo para transmitir conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos;
- 21. Penso como seria bom se no final do ano eles soubessem reproduzir o que lhes ensinei;
- 29. Faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação;
- 31. Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem.

Metáfora Política

- 3. Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;
- 26. Represento a autoridade/poder;
- 27. Procuo corresponder às suas expectativas.
- 32. Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;
- 35. Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.

Metáfora Orgânica

- 7. Procuo que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;
- 11. Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;
- 13. Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;
- 18. Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;
- 23. Valorizo actividades que impliquem a interacção com o meio.

Metáfora Sociológica/Cultural

- 1. Tenho em conta a cultura do meio social onde a escola se insere;
- 15. Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;
- 25. Tento promover a cultura da nossa escola;
- 28. Valorizo a educação para a cidadania;
- 33. Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);

Metáfora Psicológica

- 6. Tenho consciência de que pode haver assuntos de que eles se recusem a falar;
- 14. Sou condicionado(a) pelo meu estado de espírito;
- 16. Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;
- 22. Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);
- 34. Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas.

Metáfora Cibernética

- 2. Uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita;
- 5. Procuo não “contagiar” a minha mensagem com quaisquer emoções “procuro não ser emotivo(a)”;
- 8. Apelo ao processamento e memorização de informação;
- 10. Procuo reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;
- 20. Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem.

Metáfora Psicossociológica/Narrativa

- 9. Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;
- 12. Sou influenciado(a) pela minha experiência profissional;
- 19. Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;
- 24. Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;
- 30. Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida.

MORGAN, Gareth – *Images of Organization*. Beverly Hills, Califórnia: Sage Publications, 1986. (Inspirámo-nos nas Metáforas Organizacionais deste autor, transpondo-as para Comunicação na Escola).

GONÇALVES, Óscar F. – *Viver Narrativamente A Psicoterapia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia
Centro Regional das Beiras

CONFIDENCIAL

O propósito deste estudo é recolher informação relativa aos processos de comunicação utilizados pelos professores na sala de aula.

O estudo está a ser efectuado no contexto de duas organizações educacionais: uma do meio rural, e outra do meio citadino.

Pedimos-lhe que responda sempre de acordo com aquilo que pensa ser a sua forma de comunicar. Não há respostas correctas ou incorrectas, boas ou más. Serão sempre respostas cujo conteúdo e forma nos interessa ter em conta.

Reflicta cuidadosamente e responda a todas as questões tão sincera e honestamente quanto lhe for possível, baseando-se no conhecimento que tem de si, enquanto elemento interveniente no processo comunicativo.

Algumas das questões podem parecer idênticas; no entanto, solicitamos-lhe que responda a todas elas.

Este estudo destina-se a um trabalho de investigação, pelo que garantimos a confidencialidade e o anonimato.

Como é de inteira justiça, agradecemos antecipadamente o tempo e a atenção que disponibilizar para o preenchimento dos diversos *itens* deste questionário.

Inquérito n.º ____

Professores

Este inquérito faz parte de um trabalho de investigação sobre os processos de comunicação utilizados pelos professores na sala de aula e tem por objectivo a recolha de dados conducentes à elaboração de uma dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Administração Escolar.

A sua contribuição é extremamente útil, se corresponder plenamente à sua opinião.

O ANONIMATO É GARANTIDO.

Desde já, os nossos mais sinceros agradecimentos pela colaboração prestada.

1. Localização da Escola:

Citadino 1

Rural 2

2. **Sexo** M 0 F 1

3. **Idade** _____ anos. $\left\{ \begin{array}{l} [22 - 25] - 1 \\ [26 - 30] - 2 \\ [31 - 35] - 3 \\ [36 - 40] - 4 \\ [41 - 50] - 5 \\ [> 51] - 6 \end{array} \right.$

4. **Estado Civil** _____ . $\left\{ \begin{array}{l} \text{Solteiro} - 1 \\ \text{Casado} - 2 \\ \text{Divorciado} - 3 \\ \text{Viúvo} - 4 \\ \text{Outros} - 5 \end{array} \right.$

5. Habilitações Académicas:

(assinale uma só resposta com um x)

1. Doutoramento 1

2. Mestrado 2

3. Licenciatura 3

4. Bacharelato 4

5. Outros _____ . 5

6. **Serviço docente** _____ anos. $\left\{ \begin{array}{l} [1 - 3] - 1 \\ [4 - 6] - 2 \\ [7 - 12] - 3 \\ [13 - 20] - 4 \\ [> 20] - 5 \end{array} \right.$

7. Níveis de ensino que lecciona:

1. Básico (2º Ciclo) 1
 2. Básico (3º Ciclo) 2
 3. Secundário 3

8. Qual o cargo ou função que desempenha na escola:

1. Membro da Direcção 1
 2. Membro do Conselho Geral da Escola 2
 3. Coordenador de Departamento Curricular 3
 4. Coordenador de Área Disciplinar 4
 5. Coordenador dos Directores de Turma 5
 6. Director de Turma 6
 7. Coordenador dos EFA'S 7
 8. Coordenador de Projectos 8
 9. Coordenadores dos Cursos Profissionais e CEF 9
 10. Director de Cursos Profissionais 10
 11. Director de Instalações 11
 12. Outros 12

9. Situação Profissional (até Agosto de 2010)

1. Professor do Quadro de Nomeação definitiva:

- Quadro de Escola (QE) 1
 Quadro de Zona Pedagógica (QZP) 2

2. Professor Contratado com Profissionalização 3

3. Professor Contratado sem Profissionalização:

- Com habilitação própria 4
 Com habilitação suficiente 5

10. Número de turmas que lecciona _____.**11. Número de alunos que lecciona _____.**

12. Em seguida, apresentamos-lhe uma série de afirmações relativas aos processos de comunicação na sala de aula. Diga, por favor, em que medida está de acordo com as mesmas ou delas discorda – tendo em conta a seguinte escala:

1- Discordo totalmente	2- Discordo	3- Não concordo nem discordo	4- Concordo	5- Concordo totalmente
-------------------------------	--------------------	-------------------------------------	--------------------	-------------------------------

Por exemplo, se concorda total ou plenamente com uma afirmação, assinalará com a cruz o número 5 da escala. No entanto, se a sua discordância é plena ou muito significativa, assinalará o número 1.

QUANDO COMUNICO COM OS MEUS ALUNOS NA SALA DE AULA:

		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem	Concordo	Concordo totalmente
		1	2	3	4	5
[QMC 01]	1. Tenho em conta a cultura do meio social onde a escola se insere;	1	2	3	4	5
[QMC 02]	2. Uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita;	1	2	3	4	5
[QMC 03]	3. Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;	1	2	3	4	5
[QMC 04]	4. Preocupo-me, sobretudo, com a quantidade de informação a transmitir	1	2	3	4	5
[QMC 05]	5. Procuo não “contagiar” a minha mensagem com quaisquer emoções, “procuo não ser emotivo(a)”;	1	2	3	4	5
[QMC 06]	6. Tenho consciência de que pode haver assuntos de que eles se recusem a falar;	1	2	3	4	5
[QMC 07]	7. Procuo que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;	1	2	3	4	5
[QMC 08]	8. Apelo ao processamento e memorização de informação;	1	2	3	4	5
[QMC 09]	9. Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;	1	2	3	4	5
[QMC 10]	10. Procuo reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;	1	2	3	4	5
[QMC 11]	11. Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;	1	2	3	4	5
[QMC 12]	12. Sou influenciado(a) pela minha experiência profissional;	1	2	3	4	5
[QMC 13]	13. Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;	1	2	3	4	5
[QMC 14]	14. Sou condicionado(a) pelo meu estado de espírito;	1	2	3	4	5
[QMC 15]	15. Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;	1	2	3	4	5
[QMC 16]	16. Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;	1	2	3	4	5
[QMC 17]	17. É sobretudo para transmitir conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos;	1	2	3	4	5
[QMC 18]	18. Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;	1	2	3	4	5
[QMC 19]	19. Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;	1	2	3	4	5
[QMC 20]	20. Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem;	1	2	3	4	5
[QMC 21]	21. Penso como seria bom se no final do ano soubessem reproduzir o que lhes ensinei;	1	2	3	4	5
[QMC 22]	22. Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);	1	2	3	4	5

		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
[QMC 23]	23. Valorizo actividades que implicam a interacção com o meio;	1	2	3	4	5
[QMC 24]	24. Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;	1	2	3	4	5
[QMC 25]	25. Tento promover a cultura da nossa escola;	1	2	3	4	5
[QMC 26]	26. Represento a autoridade/o poder	1	2	3	4	5
[QMC 27]	27. Procuo corresponder às suas expectativas;	1	2	3	4	5
[QMC 28]	28. Valorizo a educação para a cidadania;	1	2	3	4	5
[QMC 29]	29. Faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação;	1	2	3	4	5
[QMC 30]	30. Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida;	1	2	3	4	5
[QMC 31]	31. Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem;	1	2	3	4	5
[QMC 32]	32. Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;	1	2	3	4	5
[QMC 33]	33. Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);	1	2	3	4	5
[QMC 34]	34. Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas;	1	2	3	4	5
[QMC 35]	35. Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração

Chave de Leitura: *As diferentes Metáforas Comunicacionais*

Metáfora Mecânica

- 4. Preocupo-me, sobretudo, com a quantidade de informação a transmitir;
- 17. É sobretudo para transmitir conhecimentos relativos aos conteúdos programáticos;
- 21. Penso como seria bom se no final do ano eles soubessem reproduzir o que lhes ensinei;
- 29. Faço-o espontaneamente, sem prévios cuidados de preparação;
- 31. Espero, sobretudo, que eles acreditem e interiorizem.

Metáfora Política

- 3. Actuo de molde a evitar os conflitos que entre eles surjam;
- 26. Represento a autoridade/poder;
- 27. Procuo corresponder às suas expectativas.
- 32. Estão sempre claras as regras que todos devem cumprir;
- 35. Ajo de forma a resolver os conflitos que entre eles surjam.

Metáfora Orgânica

- 7. Procuo que eles percebam que o funcionamento da turma é determinante no funcionamento da escola;
- 11. Tenho em conta o meio em que a escola está inserida;
- 13. Tenho em atenção a interacção com a sociedade e envolvente locais;
- 18. Tenho presente o processo de transformação por que cada aluno tem que passar até deixar a escola;
- 23. Valorizo actividades que impliquem a interacção com o meio.

Metáfora Sociológica/Cultural

- 1. Tenho em conta a cultura do meio social onde a escola se insere;
- 15. Tenho consciência de que actuo num contexto de diversidade cultural;
- 25. Tento promover a cultura da nossa escola;
- 28. Valorizo a educação para a cidadania;
- 33. Tenho em conta a sua cultura (por exemplo, valores, crenças, hábitos);

Metáfora Psicológica

- 6. Tenho consciência de que pode haver assuntos de que eles se recusem a falar;
- 14. Sou condicionado(a) pelo meu estado de espírito;
- 16. Tenho consciência de que ponho em prática um processo que possibilita o entendimento;
- 22. Preocupo-me em interpretar o que me é dito sem ser por palavras (por exemplo, através do silêncio, dos gestos, das expressões faciais);
- 34. Sei que o que digo pode ser interpretado de diversas formas.

Metáfora Cibernética

- 2. Uso uma linguagem codificada, objectiva e explícita;
- 5. Procuo não “contagiar” a minha mensagem com quaisquer emoções “procuo não ser emotivo(a)”;
- 8. Apelo ao processamento e memorização de informação;
- 10. Procuo reforçar positivamente os comportamentos que considero adequados;
- 20. Por vezes, basta um pequeno pormenor para que todos consigam perceber o conteúdo global da minha mensagem.

Metáfora Psicossociológica/Narrativa

- 9. Partilho vivências/experiências facilitadoras da criação do conhecimento;
- 12. Sou influenciado(a) pela minha experiência profissional;
- 19. Sei que a minha comunicação reflecte a diversidade das minhas vivências;
- 24. Tenho presente que cada um de nós é portador de uma história pessoal única;
- 30. Vivencio um processo que me permite enriquecer a minha experiência de vida.

MORGAN, Gareth – *Images of Organization*. Beverly Hills, California: Sage Publications, 1986. (Inspirámo-nos nas Metáforas Organizacionais deste autor, transpondo-as para Comunicação na Escola).

GONÇALVES, Óscar F. – *Viver Narrativamente A Psicoterapia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.