UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

CONTRATO PSICOLÓGICO EN LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

CONTRATO PSICOLÓGICO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

Doctorando: José Manuel Magno Lopes

Director: Dr. D. Florencio Vicente Castro

Badajoz, de Junio 2014

TESIS DE DOCTORADO

CONTRATO PSICOLÓGICO EN LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN ENSEÑANZA SUPERIOR

CONTRATO PSICOLÓGICO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR

Trabajo de investigación presentado por D. *José Manuel Magno Lopes* Dirigido por el Doctor D. Florencio Vicente Castro Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura

Visto Bueno para su defensa.
El Director del trabajo

Fdo.
Dr. D. Florencio Vicente Castro

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
Departamento de Psicología y Antropología
BADAJOZ

FLORENCIO VICENTE CASTRO, Profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Extremadura

CERTIFICO

Que el presente trabajo de investigación titulado **"CONTRATO PSICOLÓGICO EN LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN ENSEÑANZA SUPERIOR - Contrato Psicológico Na Relação Professor-Aluno no Ensino Superior"** constituye el trabajo de investigación, original e inédito que presenta D. *José Manuel Magno Lopes* para optar a la consecución del Grado de Doctor

Para que conste
Badajoz, Junio 2014

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Florencio Vicente de Castro, diretor desta tese, pelo interesse e encorajamento na realização deste trabalho. Agradeço-lhe os seus ensinamentos, a sua simpatia e disponibilidade com que sempre me acolheu.

Às Instituições, seus Alunos e Professores que participaram neste estudo, bem como à instituição onde sou Professor.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer à minha família, de um modo muito particular aos meus pais, à Isabel e aos nossos filhos José e Diana, pelo apoio, carinho e por me ouvirem neste longo percurso.

"Procuro dizer o que sinto
Sem pensar em que o sinto.
Procuro encostar as palavras à ideia
E não precisar dum corredor
Do pensamento para as palavras.
Nem sempre consigo sentir o que sei que devo sentir.
O meu pensamento só muito devagar atravessa o rio a nado
Porque lhe pesa o fato que os homens o fizeram usar.

Procuro despir-me do que aprendi
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu..."[1]

Alberto Caeiro[2]

---

[1] Breve trecho do poema *Deste Modo ou Daquele Modo* de Fernando Pessoa.
[2] Heterónimo de Fernando Pessoa

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL xi

ÍNDICE DE GRÁFICOS xix

ÍNDICE DE FIGURAS liii

ÍNDICE DE QUADROS lv

RESUMO 1

ABSTRACT 3

RESUMEN 5

SIGLAS E ACRÓNIMOS 7

INTRODUÇÃO GERAL 9

Atualidade e Relevância do Tema 11

Motivações para a Realização do Estudo 14

Etapas do Processo de Investigação e Opções Metodológicas 16

Organização do Trabalho 19

PARTE I - MARCO TEÓRICO 23

CAPÍTULO 1 - ENSINO SUPERIOR PÚBLICO 25

1.1. Nota Introdutória 27

1.2. Importância e Desafios 28

1.2.1. Da origem à preservação do *saber* 28

1.2.2. Instituições e ensino superior na era atual 41

1.2.2.1. Desenvolvimento e desafios do ensino superior 42

1.2.3. O Professor do ensino superior 48

1.2.4. O Aluno do ensino superior 51

1.3. Síntese do Capítulo 53

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO: TEORIAS, PERSPETIVAS E PRÁTICAS 55

2.1. Nota Introdutória 57

2.2. Educação, Pedagogia e Didática: Concetualização 58

2.3. Paradigmas do Ensino-Aprendizagem 63

2.4. Taxonomia dos Compromissos Educativos ____ 68
2.5. Perceção, Comunicação e Comprometimento nas Dimensões da Transferência ____ 75
2.6. Educação Como Um Todo ____ 80
2.7. Síntese do Capítulo ____ 84

CAPÍTULO 3 - O CONTRATO PSICOLÓGICO ____ 87
3.1. Nota Introdutória ____ 89
3.2. Conceito, Propriedades e Funções ____ 91
3.3. Formação e Desenvolvimento ____ 98
3.4. Dinâmica e Limites ____ 101
3.5. Quebra do Contrato Psicológico ____ 106
3.6. Aplicação do Contrato Psicológico à Relação Professor-Aluno ____ 111
3.7. Síntese do Capítulo ____ 115

CAPÍTULO 4 - MODELO TEÓRICO DO ESTUDO E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO ____ 117
4.1. Nota Introdutória ____ 119
4.2. Questão da Investigação ____ 120
4.3. Construção do Modelo Teórico do Estudo ____ 121
4.4. Objetivos da Investigação ____ 126
4.5. Proposições da Investigação ____ 128
4.6. Síntese do Capítulo ____ 138

PARTE II - MARCO EMPÍRICO ____ 143

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ____ 145
5.1. Nota Introdutória ____ 149
5.2. Os Sujeitos do Estudo ____ 150
5.3. Desenho da Investigação ____ 151
5.4. Variáveis da Investigação ____ 158
5.4.1. Variáveis sociodemográficas do Aluno ____ 161
5.4.1.1. Idade ____ 161
5.4.1.2. Género ____ 161
5.4.1.3. Tipo de acesso ____ 161
5.4.1.4. Média de acesso ____ 162
5.4.1.5. Opção de candidatura ____ 162

5.4.1.6. Sistema de ensino 163
5.4.1.7. Área do curso 163
5.4.1.8. Ano curricular de inscrição 163
5.4.1.9. Deslocado 164
5.4.1.10. Independência económica 164
5.4.1.11. Bolseiro 164
5.4.2. Variáveis sociodemográficas do Professor 164
5.4.2.1. Idade 164
5.4.2.2. Género 165
5.4.2.3. Habilitação académica 165
5.4.2.4. Área de formação 165
5.4.2.5. Tempo de serviço 165
5.4.2.6. Categoria 165
5.4.2.7. Formação pedagógica 166
5.4.2.8. Motivação 166
5.4.2.9. Atividades 166
5.4.3. Variáveis independentes 166
5.4.3.1. Perceção dos deveres e obrigações 166
5.4.4. Variáveis dependentes 167
5.4.4.1. Perceção de rutura vs perceção de violação 167
5.4.4.2. Resposta corretiva 167
5.4.4.2.a. Equilíbrio 168
5.4.4.2.b. Revisão 168
5.4.4.2.c. Abandono 168
5.4.4.3. Consolidação 168
5.4.5. Variáveis intervenientes 169
5.4.5.1. Esforço emocional 169
5.4.5.2. Confiança 169
5.4.5.3. Perceção de justiça 169
5.4.5.3.a. Procedimental 170
5.4.5.3.b. Interacional 170
5.4.5.4. Comunicação 170
5.4.5.5. Comprometimento afetivo 171
5.5. Materiais e Métodos 172
5.5.1. Inquérito por Questionário 173
5.5.2. Pré-teste 178
5.5.3. Procedimentos de recolha de dados 180
5.5.4. Método de tratamento e análise dos dados 181

5.6. Fiabilidade e Validade de uma Investigação 189
5.7. Síntese do Capítulo 191

CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS 193
6.1. Nota Introdutória 195
6.2. Fatores Contextuais 196
6.2.1. Alunos 196
6.2.2. Professores 202
6.3. Inquéritos 207
6.3.1. Alunos 207
6.3.2. Professores 217
6.3.3. Análise inicial 227
6.4. Síntese do Capítulo 230

CAPÍTULO 7 - CONTEÚDO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO E DO PROFESSOR 231
7.1. Nota Introdutória 233
7.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor 234
7.2.1. Deveres e obrigações próprios 234
7.2.1.1. Em ambiente de sala de aula 235
7.2.1.2. Em ambiente extra sala de aula 239
7.2.2. Deveres e obrigações do Professor 242
7.2.2.1. Em ambiente de sala de aula 242
7.2.2.2. Em ambiente extra sala de aula 247
7.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno 251
7.3.1. Deveres e obrigações próprios 251
7.3.1.1. Em ambiente de sala de aula 252
7.3.1.2. Em ambiente extra sala de aula 256
7.3.2. Deveres e obrigações do Aluno 260
7.3.2.1. Em ambiente de sala de aula 260
7.3.2.2. Em ambiente extra sala de aula 264
7.4. Discrepâncias 267
7.5. Síntese do Capítulo 272

CAPÍTULO 8 - ESFORÇO EMOCIONAL PERCECIONADO PELO ALUNO E PELO PROFESSOR 273
8.1. Nota Introdutória 275
8.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor 276
8.2.1. Esforço emocional próprio 276

8.2.2. Esforço emocional do Professor 285
8.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno 292
8.3.1. Esforço emocional próprio 292
8.3.2. Esforço emocional do Aluno 298
8.4. Discrepâncias 305
8.5. Síntese do Capítulo 310

CAPÍTULO 9 - RELAÇÃO DE CONFIANÇA PERCECIONADA PELO ALUNO E PELO PROFESSOR 311
9.1. Nota Introdutória 313
9.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor 314
9.2.1. Relação de confiança com o Professor 314
9.2.2. Relação de confiança do Professor com ele 328
9.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno 340
9.3.1. Relação de confiança com o Aluno 340
9.3.2. Relação de confiança do Aluno com ele 351
9.4. Discrepâncias 362
9.5. Síntese do Capítulo 371

CAPÍTULO 10 - PERCEÇÃO DE JUSTIÇA POR PARTE DO ALUNO E DO PROFESSOR 373
10.1. Nota Introdutória 375
10.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor 376
10.2.1. Justiça procedimental para com o Professor 376
10.2.2. Justiça procedimental do Professor para consigo 383
10.2.3. Justiça interacional para com o Professor 390
10.2.4. Justiça interacional do Professor para consigo 397
10.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno 404
10.3.1. Justiça procedimental para com o Aluno 404
10.3.2. Justiça procedimental do Aluno para consigo 411
10.3.3. Justiça interacional para com o Aluno 417
10.3.4. Justiça interacional do Aluno para consigo 423
10.4. Discrepâncias 429
10.5. Síntese do Capítulo 432

CAPÍTULO 11 - FACILIDADE DE COMUNICAÇÃO PERCECIONADA PELO ALUNO E PELO PROFESSOR 433
11.1. Nota Introdutória 435
11.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor 436

11.2.1. Facilidade na comunicação com o Professor 436
11.2.2. Facilidade na comunicação do Professor com ele 448
11.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno 460
11.3.1. Facilidade na comunicação com o Aluno 460
11.3.2. Facilidade na comunicação do Aluno com ele 468
11.4. Discrepâncias 479
11.5. Síntese do Capítulo 486

CAPÍTULO 12 - COMPROMETIMENTO AFETIVO PERCECIONADO PELO ALUNO E PELO PROFESSOR 487
12.1. Nota Introdutória 489
12.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor 490
12.2.1. Comprometimento afetivo com o Professor 490
12.2.2. Comprometimento afetivo do Professor com ele 501
12.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno 512
12.3.1. Comprometimento afetivo com o Aluno 512
12.3.2. Comprometimento afetivo do Aluno com ele 520
12.4. Discrepâncias 527
12.5. Síntese do Capítulo 533

CAPÍTULO 13 - RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO – PERCEÇÃO DO ALUNO E PROFESSOR 535
13.1. Nota Introdutória 537
13.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor 538
13.2.1. Rutura ou violação para com o Professor 538
13.2.1.1. Resposta corretiva de equilíbrio 550
13.2.1.2. Resposta corretiva de revisão 559
13.2.1.3. Resposta corretiva de abandono 566
13.2.2. Rutura ou violação do Professor para consigo 575
13.2.2.1. Resposta corretiva de equilíbrio 585
13.2.2.2. Resposta corretiva de revisão 594
13.2.2.3. Resposta corretiva de abandono 603
13.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno 612
13.3.1. Rutura ou violação para com o Aluno 612
13.3.1.1. Resposta corretiva de equilíbrio 621
13.3.1.2. Resposta corretiva de revisão 623
13.3.1.3. Resposta corretiva de abandono 627
13.3.2. Rutura ou violação do Aluno para consigo 627

13.3.2.1. Resposta corretiva de equilíbrio 636
13.3.2.2. Resposta corretiva de revisão 637
13.3.2.3. Resposta corretiva de abandono 641
13.4. Discrepâncias 642
13.4.1. Resposta corretiva de equilíbrio 647
13.4.2. Resposta corretiva de revisão 647
13.4.3. Resposta corretiva de abandono 648
13.5. Síntese do Capítulo 649

CAPÍTULO 14 - CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCECIONADA PELO ALUNO E PROFESSOR 651
14.1. Nota Introdutória 653
14.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor 654
14.2.1. Consolidação do contrato psicológico com o Professor 654
14.2.2. Consolidação do contrato psicológico do Professor com ele 661
14.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno 668
14.3.1. Consolidação do contrato psicológico com o Aluno 668
14.3.2. Consolidação do contrato psicológico do Aluno com ele 673
14.4. Discrepâncias 679
14.5. Síntese do Capítulo 684

PARTE III - CONCLUSÕES 687

CAPÍTULO 15 - CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO, IMPLICAÇÕES E LINHAS DE ORIENTAÇÃO FUTURA 689
15.1. Considerações Finais 691
15.2. Implicações da Investigação 702
15.3. Linhas de Orientação para Futuras Investigações 705

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 707

ANEXOS 719

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO 721

ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR 729

ANEXO C - QUESTIONÁRIO DO ALUNO E DO PROFESSOR VS PROPOSIÇÕES 737

ANEXO D - DECLARAÇÃO DE ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA _____ 747

ANEXO E - UNIVERSIDADES E INSTITUTOS POLITÉCNICOS DO ESTUDO _____ 749

ANEXO F - EMAILS ENVIADO AOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DO ESTUDO _____ 759

ANEXO G - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS _____ 765

ANEXO H - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS _____ 769

ANEXO I - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES, INTERVENIENTES E DEPENDENTES _____ 773

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 6.1: Distribuição dos alunos em função da idade ____ *196*

Gráfico 6.2: Distribuição dos alunos em função do género ____ *197*

Gráfico 6.3: Distribuição dos alunos em função do tipo de acesso ao ensino superior ____ *197*

Gráfico 6.4: Distribuição dos alunos em função da média de acesso ao ensino superior ____ *198*

Gráfico 6.5: Distribuição dos alunos em função da opção de candidatura do curso de ingresso no curso superior ____ *198*

Gráfico 6.6: Distribuição dos alunos em função do sistema de ensino superior ____ *199*

Gráfico 6.7: Distribuição dos alunos em função da área de curso ____ *199*

Gráfico 6.8: Distribuição dos alunos em função do ano curricular de inscrição ____ *200*

Gráfico 6.9: Distribuição dos alunos do estudo em função de estar ou não deslocado ____ *200*

Gráfico 6.10: Distribuição dos alunos em função do grau de independência económica ____ *201*

Gráfico 6.11: Distribuição dos alunos em função de ser ou não bolseiro ____ *201*

Gráfico 6.12: Distribuição dos professores em função da idade ____ *202*

Gráfico 6.13: Distribuição dos professores em função do género ____ *203*

Gráfico 6.14: Distribuição dos professores em função da habilitação académica ____ *203*

Gráfico 6.15: Distribuição dos professores em função da área de formação ____ *204*

Gráfico 6.16: Distribuição dos professores em função do tempo de serviço (anos) ____ *204*

Gráfico 6.17: Distribuição dos professores em função da categoria profissional ____ *205*

Gráfico 6.18: Distribuição dos professores em função da formação pedagógica (horas nos últimos 4 anos) ____ *205*

Gráfico 6.19: Distribuição dos professores em função do grau de motivação para a docência ____ *206*

Gráfico 6.20: Distribuição dos professores em função de ter ou não atividade extra docência ____ *206*

Gráfico 6.21: Distribuição dos alunos em função das respostas à questão 3 do inquérito 208

Gráfico 6.22: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 4 do inquérito 208

Gráfico 6.23: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 5 do inquérito 209

Gráfico 6.24: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 6 do inquérito 209

Gráfico 6.25: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 7 do inquérito 210

Gráfico 6.26: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 8.1 do inquérito 210

Gráfico 6.27: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 8.2 do inquérito 211

Gráfico 6.28: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 9 do inquérito 211

Gráfico 6.29: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 10.1 do inquérito 212

Gráfico 6.30: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 10.2 do inquérito 212

Gráfico 6.31: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 11 do inquérito 213

Gráfico 6.32: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 12 do inquérito 213

Gráfico 6.33: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 13 do inquérito 214

Gráfico 6.34: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 14 do inquérito 214

Gráfico 6.35: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 15 do inquérito 215

Gráfico 6.36: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 15.1 do inquérito 215

Gráfico 6.37: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 16 do inquérito ____ *216*

Gráfico 6.38: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 16.1 do inquérito ____ *216*

Gráfico 6.39: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 17 do inquérito ____ *217*

Gráfico 6.40: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 3 do inquérito ____ *218*

Gráfico 6.41: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 4 do inquérito ____ *218*

Gráfico 6.42: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 5 do inquérito ____ *219*

Gráfico 6.43: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 6 do inquérito ____ *219*

Gráfico 6.44: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 7 do inquérito ____ *220*

Gráfico 6.45: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 8.1 do inquérito ____ *220*

Gráfico 6.46: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 8.2 do inquérito ____ *221*

Gráfico 6.47: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 9 do inquérito ____ *221*

Gráfico 6.48: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 10.1 do inquérito ____ *222*

Gráfico 6.49: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 10.2 do inquérito ____ *222*

Gráfico 6.50: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 11 do inquérito ____ *223*

Gráfico 6.51: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 12 do inquérito ____ *223*

Gráfico 6.52: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 13 do inquérito ____ *224*

Gráfico 6.53: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 14 do inquérito ____ *224*

Gráfico 6.54: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 15 do inquérito ____ *225*

Gráfico 6.55: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 15.1 do inquérito ____ *225*

Gráfico 6.56: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 16 do inquérito ____ *226*

Gráfico 6.57: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 16.1 do inquérito ____ *226*

Gráfico 6.58: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 17 do inquérito ____ *227*

Gráfico 7.1: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Aluno na relação com o Professor em ambiente de sala de aula ____ *238*

Gráfico 7.2: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Aluno na relação com o Professor em ambiente extra sala de aula ____ *241*

Gráfico 7.3: Deveres e obrigações do Professor percecionados pelo Aluno na relação com este em ambiente de sala de aula ____ *246*

Gráfico 7.4: Deveres e obrigações do Professor percecionados pelo Aluno na relação com este em ambiente extra sala de aula ____ *250*

Gráfico 7.5: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Professor na relação com o Aluno em ambiente de sala de aula ____ *255*

Gráfico 7.6: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Professor na relação com o Aluno em ambiente extra sala de aula ____ *259*

Gráfico 7.7: Deveres e obrigações do Aluno percecionados pelo Professor na relação com este em ambiente de sala de aula ____ *263*

Gráfico 7.8: Deveres e obrigações do Aluno percecionados pelo Professor na relação com este em ambiente extra sala de aula ____ *266*

Gráfico 7.9: Deveres e obrigações do Aluno em ambiente de sala de aula – perceção do Aluno (P1a1) vs perceção do Professor (P2a2) ____ *268*

Gráfico 7.10: Deveres e obrigações do Aluno em ambiente extra sala de aula – perceção do Aluno (P1a1) vs perceção do Professor (P2a2) ____ *269*

Gráfico 7.11: Deveres e obrigações do Professor em ambiente de sala de aula – perceção do Aluno (P1a2) vs perceção do Professor (P2a1) ____ *270*

Gráfico 7.12: Deveres e obrigações do Professor em ambiente extra sala de aula – perceção do Aluno (P1a2) vs perceção do Professor (P2a1) ____ *271*

Gráfico 8.1: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função da idade, na relação com o Professor ____ *277*

Gráfico 8.2: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função do género, na relação com o Professor ____ *277*

Gráfico 8.3: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função do tipo de acesso, na relação com o Professor ____ *278*

Gráfico 8.4: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função da média de acesso, na relação com o Professor ____ *278*

Gráfico 8.5: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função da opção de candidatura, na relação com o Professor ____ *279*

Gráfico 8.6: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função do sistema de ensino, na relação com o Professor ____ *279*

Gráfico 8.7: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função da área do curso, na relação com o Professor ____ *280*

Gráfico 8.8: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função do ano curricular de inscrição, na relação com o Professor ____ *280*

Gráfico 8.9: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função de estar ou não deslocado, na relação com o Professor ____ *280*

Gráfico 8.10: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função da independência económica, na relação com o Professor ____ *281*

Gráfico 8.11: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função de ser ou não bolseiro, na relação com o Professor ____ *281*

Gráfico 8.12: Questões do inquérito onde foi denunciado pelo Aluno um esforço emocional próprio na relação com o Professor ____ *284*

Gráfico 8.13: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função da idade ____ *286*

Gráfico 8.14: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função do género ____ *286*

Gráfico 8.15: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *286*

Gráfico 8.16: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função da média de acesso ____ *287*

Gráfico 8.17: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *287*

Gráfico 8.18: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *288*

Gráfico 8.19: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função da área do curso ____ *288*

Gráfico 8.20: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *288*

Gráfico 8.21: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *289*

Gráfico 8.22: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função da independência económica ____ *289*

Gráfico 8.23: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *289*

Gráfico 8.24: Questões do inquérito onde foi percecionado pelo Aluno um esforço emocional do Professor na relação com ele ____ *291*

Gráfico 8.25: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da idade, na relação com o Aluno ____ *293*

Gráfico 8.26: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função do género, na relação com o Aluno ____ *293*

Gráfico 8.27: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da habilitação académica, na relação com o Aluno ____ *293*

Gráfico 8.28: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da área de formação, na relação com o Aluno ____ *294*

Gráfico 8.29: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função do tempo de serviço, na relação com o Aluno ____ *294*

Gráfico 8.30: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da categoria, na relação com o Aluno ____ *294*

Gráfico 8.31: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da formação pedagógica, na relação com o Aluno ____ *295*

Gráfico 8.32: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da motivação, na relação com o Aluno ____ *295*

Gráfico 8.33: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da atividade extradocente, na relação com o Aluno ____ *295*

Gráfico 8.34: Questões do inquérito onde foi percecionado pelo Professor um esforço emocional próprio na relação com o Aluno ____ *297*

Gráfico 8.35: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da idade ____ *299*

Gráfico 8.36: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função do género ____ *299*

Gráfico 8.37: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da habilitação académica ____ *299*

Gráfico 8.38: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da área de formação ____ *300*

Gráfico 8.39: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função do tempo de serviço ____ *300*

Gráfico 8.40: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da categoria ____ *301*

Gráfico 8.41: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da formação pedagógica ____ *301*

Gráfico 8.42: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da motivação ____ *302*

Gráfico 8.43: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da atividade extradocente ____ *302*

Gráfico 8.44: Questões do inquérito onde foi percecionado pelo Professor um esforço emocional do Aluno na relação com ele ____ *304*

Gráfico 8.45: Esforço emocional do Aluno – perceção do Aluno (P3a1) vs perceção do Professor (P4a2) ____ *307*

Gráfico 8.46: Esforço emocional do Professor – perceção do Aluno (P3a2) vs perceção do Professor (P4a1) ____ *309*

Gráfico 9.1: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função da idade ____ *315*

Gráfico 9.2: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género ____ *316*

Gráfico 9.3: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *316*

Gráfico 9.4: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função da média de acesso ____ *317*

Gráfico 9.5: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *318*

Gráfico 9.6: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *318*

Gráfico 9.7: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função da área do curso ____ *319*

Gráfico 9.8: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno, em função do ano curricular de inscrição ____ *320*

Gráfico 9.9: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *320*

Gráfico 9.10: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função da independência económica ____ *321*

Gráfico 9.11: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *321*

Gráfico 9.12: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Aluno uma relação de confiança com o Professor ____ *325*

Gráfico 9.13: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Aluno uma relação de desconfiança com o Professor ____ *327*

Gráfico 9.14: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função da idade ____ *329*

Gráfico 9.15: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função do género ____ *329*

Gráfico 9.16: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função do tipo de acesso ____ *330*

Gráfico 9.17: Relação de confiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função da média de acesso ____ *330*

Gráfico 9.18: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função da opção de candidatura ____ *331*

Gráfico 9.19: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função do sistema de ensino ____ *331*

Gráfico 9.20: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função da área do curso ____ *332*

Gráfico 9.21: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função do ano curricular de inscrição ____ *333*

Gráfico 9.22: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função de estar, ou não, deslocado ____ *333*

Gráfico 9.23: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função da independência económica ____ *333*

Gráfico 9.24: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função de ser ou não bolseiro ____ *334*

Gráfico 9.25: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Aluno uma relação de confiança do Professor com ele ____ *337*

Gráfico 9.26: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Aluno uma relação de desconfiança do Professor com ele ____ *339*

Gráfico 9.27: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da idade ____ *341*

Gráfico 9.28: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função do género ____ *342*

Gráfico 9.29: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da habilitação académica ____ *342*

Gráfico 9.30: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da área de formação ____ *343*

Gráfico 9.31: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função do tempo de serviço ____ *343*

Gráfico 9.32: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da categoria ____ *344*

Gráfico 9.33: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da formação pedagógica ____ *345*

Gráfico 9.34: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da motivação ____ *345*

Gráfico 9.35: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da atividade extradocente ____ *346*

Gráfico 9.36: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Professor uma relação de confiança com o Aluno ____ *348*

Gráfico 9.37: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Professor uma relação de desconfiança com o Aluno ____ *350*

Gráfico 9.38: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da idade ____ *352*

Gráfico 9.39: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função do género ____ *352*

Gráfico 9.40: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da habilitação académica ____ *353*

Gráfico 9.41: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da área de formação ____ *353*

Gráfico 9.42: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função do tempo de serviço ____ *354*

Gráfico 9.43: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da categoria ____ *355*

Gráfico 9.44: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da formação pedagógica ____ *355*

Gráfico 9.45: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da motivação ____ *356*

Gráfico 9.46: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da atividade extradocente ____ *356*

Gráfico 9.47: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Professor uma relação de confiança do Aluno com ele ____ *359*

Gráfico 9.48: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Professor uma relação de desconfiança do Aluno com ele ____ *361*

Gráfico 9.49: Relação de confiança do Aluno com o Professor – manifestação do Aluno (P3b1) vs perceção do Professor (P4b2) ____ *365*

Gráfico 9.50: Relação de desconfiança do Aluno com o Professor – manifestação do Aluno (~P3b1) vs perceção do Professor (~P4b2) ____ *367*

Gráfico 9.51: Relação de confiança do Professor com o Aluno – perceção do Aluno (P3b2) vs manifestação do Professor (P4b1) ____ *369*

Gráfico 9.52: Relação de desconfiança do Professor com o Aluno – perceção do Aluno (~P3b2) vs manifestação do Professor (~P4b1) ____ *370*

Gráfico 10.1: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da idade ____ *377*

Gráfico 10.2: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do género ____ *377*

Gráfico 10.3: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *378*

Gráfico 10.4: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso ____ *378*

Gráfico 10.5: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *378*

Gráfico 10.6: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *379*

Gráfico 10.7: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso ____ *379*

Gráfico 10.8: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *380*

Gráfico 10.9: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *380*

Gráfico 10.10: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica ____ *380*

Gráfico 10.11: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *381*

Gráfico 10.12: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Aluno injustiça procedimental para com o Professor ____ *382*

Gráfico 10.13: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da idade ____ *383*

Gráfico 10.14: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do género ____ *384*

Gráfico 10.15: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do tipo de acesso ____ *384*

Gráfico 10.16: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da média de acesso ____ *384*

Gráfico 10.17: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da opção de candidatura ____ *385*

Gráfico 10.18: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do sistema de ensino ____ *385*

Gráfico 10.19: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da área do curso ____ *386*

Gráfico 10.20: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do ano curricular de inscrição ____ *386*

Gráfico 10.21: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função de estar ou não deslocado ____ *386*

Gráfico 10.22: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da independência económica ____ *387*

Gráfico 10.23: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função de ser ou não bolseiro ____ *387*

Gráfico 10.24: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Aluno injustiça interacional do Professor para com ele ____ *389*

Gráfico 10.25: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da idade ____ *390*

Gráfico 10.26: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do género ____ *391*

Gráfico 10.27: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *391*

Gráfico 10.28: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso ____ *392*

Gráfico 10.29: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *392*

Gráfico 10.30: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *392*

Gráfico 10.31: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso ____ *393*

Gráfico 10.32: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *393*

Gráfico 10.33: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *393*

Gráfico 10.34: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica ____ *394*

Gráfico 10.35: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *394*

Gráfico 10.36: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Aluno injustiça interacional para com o Professor ____ *396*

Gráfico 10.37: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da idade ____ *398*

Gráfico 10.38: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do género ____ *398*

Gráfico 10.39: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do tipo de acesso ____ *398*

Gráfico 10.40: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da média de acesso ____ *399*

Gráfico 10.41: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da opção de candidatura ____ *399*

Gráfico 10.42: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do sistema de ensino ____ *399*

Gráfico 10.43: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da área do curso ____ *400*

Gráfico 10.44: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do ano curricular de inscrição ____ *400*

Gráfico 10.45: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função de estar ou não deslocado ____ *401*

Gráfico 10.46: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da independência económica ____ *401*

Gráfico 10.47: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função de ser ou não bolseiro ____ *401*

Gráfico 10.48: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Aluno injustiça interacional do Professor para com ele ____ *403*

Gráfico 10.49: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da idade ____ *405*

Gráfico 10.50: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função do género ____ *405*

Gráfico 10.51: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da habilitação académica ____ *406*

Gráfico 10.52: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da área de formação ____ *406*

Gráfico 10.53: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função do tempo de serviço ____ *407*

Gráfico 10.54: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria ____ *407*

Gráfico 10.55: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da formação pedagógica ____ *408*

Gráfico 10.56: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da motivação ____ *408*

Gráfico 10.57: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da atividade extradocente ____ *408*

Gráfico 10.58: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Professor injustiça procedimental para com o Aluno ____ *410*

Gráfico 10.59: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da idade ____ *411*

Gráfico 10.60: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função do género ____ *412*

Gráfico 10.61: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da habilitação académica 412

Gráfico 10.62: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da área de formação 412

Gráfico 10.63: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função do tempo de serviço 413

Gráfico 10.64: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da categoria 413

Gráfico 10.65: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da formação pedagógica 414

Gráfico 10.66: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da motivação 414

Gráfico 10.67: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da atividade extradocente 414

Gráfico 10.68: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Professor injustiça procedimental do Aluno para com ele 416

Gráfico 10.69: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da idade 417

Gráfico 10.70: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função do género 418

Gráfico 10.71: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da habilitação académica 418

Gráfico 10.72: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da área de formação 418

Gráfico 10.73: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função do tempo de serviço 419

Gráfico 10.74: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria 419

Gráfico 10.75: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da formação pedagógica 420

Gráfico 10.76: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da motivação 420

Gráfico 10.77: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da atividade extradocente ____ *420*

Gráfico 10.78: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Professor injustiça interacional para com o Aluno ____ *422*

Gráfico 10.79: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da idade ____ *423*

Gráfico 10.80: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função do género ____ *424*

Gráfico 10.81: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da habilitação académica ____ *424*

Gráfico 10.82: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da área de formação ____ *425*

Gráfico 10.83: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função do tempo de serviço ____ *425*

Gráfico 10.84: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da categoria ____ *426*

Gráfico 10.85: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da formação pedagógica ____ *426*

Gráfico 10.86: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da motivação ____ *427*

Gráfico 10.87: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da atividade extradocente ____ *427*

Gráfico 10.88: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Professor injustiça interacional do Aluno para com ele ____ *428*

Gráfico 10.89: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor – perceção do Aluno (~P3c1.1) vs perceção do Professor (~P4c2.1) ____ *429*

Gráfico 10.90: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno – perceção do Aluno (~P3c2.1) vs perceção do Professor (~P4c1.1) ____ *430*

Gráfico 10.91: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno – perceção do Aluno (~P3c2.2) vs perceção do Professor (~P4c1.2) ____ *431*

Gráfico 11.1: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função da idade ____ *438*

Gráfico 11.2: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género ____ *438*

Gráfico 11.3: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *439*

Gráfico 11.4: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função da média de acesso ____ *439*

Gráfico 11.5: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *440*

Gráfico 11.6: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *440*

Gráfico 11.7: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função da área do curso ____ *441*

Gráfico 11.8: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *441*

Gráfico 11.9: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *442*

Gráfico 11.10: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função da independência económica ____ *442*

Gráfico 11.11: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *442*

Gráfico 11.12: Questões do inquérito onde foi revelada pelo Aluno facilidade na comunicação com o Professor ____ *445*

Gráfico 11.13: Questões do inquérito onde foi revelada pelo Aluno dificuldade na comunicação com o Professor ____ *447*

Gráfico 11.14: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função da idade ____ *449*

Gráfico 11.15: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função do género ____ *449*

Gráfico 11.16: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função do tipo de acesso ____ *450*

Gráfico 11.17: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função da média de acesso ____ *450*

Gráfico 11.18: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função da opção de candidatura ____ *451*

Gráfico 11.19: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função do sistema de ensino ____ *451*

Gráfico 11.20: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função da área do curso ____ *452*

Gráfico 11.21: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função do ano curricular de inscrição ____ *453*

Gráfico 11.22: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função de estar ou não deslocado ____ *453*

Gráfico 11.23: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função da independência económica ____ *453*

Gráfico 11.24: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função de ser ou não bolseiro ____ *454*

Gráfico 11.25: Questões do inquérito onde foi sentida pelo Aluno facilidade na comunicação do Professor com ele ____ *457*

Gráfico 11.26: Questões do inquérito onde foi sentida pelo Aluno dificuldade na comunicação do Professor com ele ____ *459*

Gráfico 11.27: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da idade ____ *461*

Gráfico 11.28: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função do género ____ *461*

Gráfico 11.29: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da habilitação académica ____ *461*

Gráfico 11.30: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da área de formação ____ *462*

Gráfico 11.31: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função do tempo de serviço ____ *462*

Gráfico 11.32: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da categoria ____ *463*

Gráfico 11.33: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da formação pedagógica ____ *463*

Gráfico 11.34: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da motivação ____ *463*

Gráfico 11.35: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da atividade extradocente ____ *464*

Gráfico 11.36: Questões do inquérito onde foi revelada pelo Professor facilidade na comunicação com o Aluno ____ *467*

Gráfico 11.37: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da idade ____ *469*

Gráfico 11.38: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função do género ____ *469*

Gráfico 11.39: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da habilitação académica ____ *470*

Gráfico 11.40: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da área de formação ____ *470*

Gráfico 11.41: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função do tempo de serviço ____ *471*

Gráfico 11.42: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da categoria ____ *471*

Gráfico 11.43: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da formação pedagógica ____ *472*

Gráfico 11.44: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da motivação ____ *472*

Gráfico 11.45: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da atividade extradocente ____ *473*

Gráfico 11.46: Questões do inquérito onde foi sentida pelo Professor facilidade na comunicação do Aluno com ele ____ *476*

Gráfico 11.47: Questões do inquérito onde foi sentida pelo Professor dificuldade na comunicação do Aluno com ele ____ *478*

Gráfico 11.48: Facilidade de comunicação do Aluno com o Professor – sentimento do Aluno (P3d1) vs perceção do Professor (P4d2) ____ *481*

Gráfico 11.49: Facilidade de comunicação do Professor com o Aluno – perceção do Aluno (P3d2) vs sentimento do Professor (P4d1) ____ *484*

Gráfico 12.1: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função da idade ____ *491*

Gráfico 12.2: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função do género ____ *492*

Gráfico 12.3: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *492*

Gráfico 12.4: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função da média de acesso ____ *493*

Gráfico 12.5: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *493*

Gráfico 12.6: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *494*

Gráfico 12.7: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função da área do curso ____ *494*

Gráfico 12.8: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *495*

Gráfico 12.9: Comprometimento afetivo com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *495*

Gráfico 12.10: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função da independência económica ____ *496*

Gráfico 12.11: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *496*

Gráfico 12.12: Questões do inquérito onde foi manifestado pelo Aluno um comprometimento afetivo com o Professor ____ *498*

Gráfico 12.13: Questões do inquérito onde foi manifestado pelo Aluno uma ausência de comprometimento afetivo com o Professor ____ *500*

Gráfico 12.14: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função da idade ____ *502*

Gráfico 12.15: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função do género ____ *502*

Gráfico 12.16: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função do tipo de acesso ____ *503*

Gráfico 12.17: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função da média de acesso ____ *503*

Gráfico 12.18: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função da opção de candidatura ____ *504*

Gráfico 12.19: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função do sistema de ensino ____ *504*

Gráfico 12.20: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função da área do curso ____ *505*

Gráfico 12.21: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função do ano curricular de inscrição ____ *506*

Gráfico 12.22: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função de estar ou não deslocado ____ *506*

Gráfico 12.23: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função da independência económica ____ *506*

Gráfico 12.24: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função de ser ou não bolseiro ____ *507*

Gráfico 12.25: Questões do inquérito onde foi sentido pelo Aluno um comprometimento afetivo do Professor com ele ____ *509*

Gráfico 12.26: Questões do inquérito onde foi sentido pelo Aluno uma ausência de comprometimento afetivo do Professor com ele ____ *511*

Gráfico 12.27: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor função da idade ____ *513*

Gráfico 12.28: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função do género ____ *513*

Gráfico 12.29: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da habilitação académica ____ *514*

Gráfico 12.30: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da área de formação ____ *514*

Gráfico 12.31: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função do tempo de serviço ____ *515*

Gráfico 12.32: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da categoria ____ *515*

Gráfico 12.33: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da formação pedagógica ____ *516*

Gráfico 12.34: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da motivação ____ *516*

Gráfico 12.35: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da atividade extradocente ____ *516*

Gráfico 12.36: Questões do inquérito onde foi manifestado pelo Professor um comprometimento afetivo com o Aluno ____ *519*

Gráfico 12.37: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da idade ____ *521*

Gráfico 12.38: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função do género ____ *521*

Gráfico 12.39: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da habilitação académica ____ *521*

Gráfico 12.40: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da área de formação ____ *522*

Gráfico 12.41: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função do tempo de serviço ____ *522*

Gráfico 12.42: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da categoria ____ *523*

Gráfico 12.43: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da formação pedagógica ____ *523*

Gráfico 12.44: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da motivação ____ *523*

Gráfico 12.45: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da atividade extradocente ____ *524*

Gráfico 12.46: Questões do inquérito onde foi sentido pelo Professor um comprometimento afetivo do Aluno com ele ____ *526*

Gráfico 12.47: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor – manifestação do Aluno (P3e1) vs perceção do Professor (P4e2) ____ *529*

Gráfico 12.48: Ausência de comprometimento afetivo do Aluno com o Professor – manifestação do Aluno (~P3e1) vs perceção do Professor (~P4e2) ____ *530*

Gráfico 12.49: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno – Perceção do Aluno (P3e2) vs manifestação do Professor (P4e1) ____ *532*

Gráfico 13.1: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno em função da idade ____ *539*

Gráfico 13.2: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função do género ____ *539*

Gráfico 13.3: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função do tipo de acesso ____ *540*

Gráfico 13.4: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da média de acesso ____ *540*

Gráfico 13.5 Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da opção de candidatura ____ *541*

Gráfico 13.6: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função do sistema de ensino ____ *541*

Gráfico 13.7: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da área do curso ____ *542*

Gráfico 13.8: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função do ano curricular de inscrição ____ *542*

Gráfico 13.9: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função de estar ou não deslocado ____ *543*

Gráfico 13.10: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da independência económica ____ *543*

Gráfico 13.11 Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função de ser ou não bolseiro ____ *543*

Gráfico 13.12 Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes ____ *545*

Gráfico 13.13: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada ____ *549*

Gráfico 13.14 Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da resposta corretiva ____ *550*

Gráfico 13.15: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da idade ____ *551*

Gráfico 13.16: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género dos alunos ____ *551*

Gráfico 13.17: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *552*

Gráfico 13.18: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da média de acesso ____ *552*

Gráfico 13.19: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *552*

Gráfico 13.20: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *553*

Gráfico 13.21: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da área do curso ____ *553*

Gráfico 13.22: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *554*

Gráfico 13.23: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *554*

Gráfico 13.24: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da independência económica ____ *554*

Gráfico 13.25: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *555*

Gráfico 13.26: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes ____ *556*

Gráfico 13.27: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da categoria identificada ____ *558*

Gráfico 13.28: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da idade ____ *559*

Gráfico 13.29: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género dos alunos ____ *560*

Gráfico 13.30: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *560*

Gráfico 13.31: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da média de acesso ____ *560*

Gráfico 13.32: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *561*

Gráfico 13.33: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *561*

Gráfico 13.34: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da área do curso ____ *562*

Gráfico 13.35: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *562*

Gráfico 13.36: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *562*

Gráfico 13.37: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da independência económica ____ *563*

Gráfico 13.38: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *563*

Gráfico 13.39: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes ____ *564*

Gráfico 13.40: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da categoria identificada ____ *565*

Gráfico 13.41: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da idade ____ *566*

Gráfico 13.42: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género ____ *567*

Gráfico 13.43: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *567*

Gráfico 13.44: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da média de acesso ____ *567*

Gráfico 13.45: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *568*

Gráfico 13.46: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *568*

Gráfico 13.47: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da área do curso ____ *569*

Gráfico 13.48: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *569*

Gráfico 13.49: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *569*

Gráfico 13.50: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da independência económica ____ *570*

Gráfico 13.51: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *570*

Gráfico 13.52: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes ____ *572*

Gráfico 13.53: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da categoria identificada ____ *574*

Gráfico 13.54: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da idade ____ *575*

Gráfico 13.55: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função do género ____ *576*

Gráfico 13.56 Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *576*

Gráfico 13.57: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso ____ *577*

Gráfico 13.58: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *577*

Gráfico 13.59: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *577*

Gráfico 13.60: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso ____ *578*

Gráfico 13.61: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *578*

Gráfico 13.62: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *578*

Gráfico 13.63: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica ____ *579*

Gráfico 13.64: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *579*

Gráfico 13.65: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes ____ *581*

Gráfico 13.66: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada ____ *584*

Gráfico 13.67: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da resposta corretiva ____ *585*

Gráfico 13.68: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da idade ____ *586*

Gráfico 13.69: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do género ____ *586*

Gráfico 13.70: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *587*

Gráfico 13.71: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso ____ *587*

Gráfico 13.72: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *588*

Gráfico 13.73: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *588*

Gráfico 13.74: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso ____ *588*

Gráfico 13.75: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *589*

Gráfico 13.76: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *589*

Gráfico 13.77: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica ____ *589*

Gráfico 13.78: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *590*

Gráfico 13.79: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes ____ *591*

Gráfico 13.80: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada ____ *593*

Gráfico 13.81: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da idade ____ *595*

Gráfico 13.82: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do género ____ *595*

Gráfico 13.83: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *595*

Gráfico 13.84: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso ____ *596*

Gráfico 13.85: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *596*

Gráfico 13.86: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *596*

Gráfico 13.87: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso ____ *597*

Gráfico 13.88: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *597*

Gráfico 13.89: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *598*

Gráfico 13.90: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica ____ *598*

Gráfico 13.91: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *598*

Gráfico 13.92: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes ____ *600*

Gráfico 13.93: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada ____ *602*

Gráfico 13.94: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da idade ____ *603*

Gráfico 13.95: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do género ____ *604*

Gráfico 13.96: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *604*

Gráfico 13.97: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso ____ *605*

Gráfico 13.98: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *605*

Gráfico 13.99: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *605*

*Gráfico 13.100: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso*____ *606*

Gráfico 13.101: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *606*

*Gráfico 13.102: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado*____ *607*

*Gráfico 13.103: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica*____ *607*

*Gráfico 13.104: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro*____ *607*

*Gráfico 13.105: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes*____ *609*

*Gráfico 13.106: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada*____ *611*

Gráfico 13.107: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da idade ____ *613*

Gráfico 13.108: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função do género ____ *613*

Gráfico 13.109: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da habilitação académica ____ *614*

*Gráfico 13.110: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da área de formação*____ *614*

*Gráfico 13.111: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função do tempo de serviço*____ *615*

Gráfico 13.112: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria ____ *615*

Gráfico 13.113: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da formação pedagógica ____ *616*

Gráfico 13.114: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da motivação ____ *616*

Gráfico 13.115: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da atividade extradocente ____ *616*

Gráfico 13.116: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função das variáveis intervenientes ____ *618*

Gráfico 13.117: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria identificada ____ *620*

Gráfico 13.118 Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da resposta corretiva ____ *621*

Gráfico 13.119: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Aluno manifestada pelo Professor em função das variáveis intervenientes ____ *623*

Gráfico 13.120: Resposta corretiva de revisão para com o Aluno manifestada pelo Professor em função das variáveis intervenientes ____ *625*

Gráfico 13.121: Resposta corretiva de revisão para com o Aluno manifestada pelo Professor em função da categoria identificada ____ *626*

Gráfico 13.122: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da idade ____ *628*

Gráfico 13.123: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor pelo Professor em função do género ____ *628*

Gráfico 13.124: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da habilitação académica ____ *629*

Gráfico 13.125: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da área de formação ____ *629*

Gráfico 13.126: Rutura ou violação do contrato psicológico do percecionada pelo Professor em função do tempo de serviço ____ *630*

Gráfico 13.127: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria ____ *630*

Gráfico 13.128: Rutura ou violação do contrato psicológico do percecionada pelo Professor em função da formação pedagógica 631

Gráfico 13.129: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da motivação 631

Gráfico 13.130: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da atividade extradocente 631

Gráfico 13.131: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função das variáveis intervenientes 633

Gráfico 13.132: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria identificada 635

Gráfico 13.133: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da resposta corretiva 636

Gráfico 13.134: Resposta corretiva de revisão por parte do Aluno percecionada pelo Professor em função das variáveis intervenientes 639

Gráfico 13.135: Resposta corretiva de revisão por parte do Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria identificada 640

Gráfico 13.136: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno para com o Professor – perceção do Aluno (P5a1) vs perceção do Professor (P6a2) 644

Gráfico 13.137: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor para com o Aluno – perceção do Aluno (P5a2) vs perceção do Professor (P6a1) 646

Gráfico 14.1: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função da idade 655

Gráfico 14.2: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género 655

Gráfico 14.3: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função do tipo de acesso 655

Gráfico 14.4: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função da média de acesso 656

Gráfico 14.5: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura 656

Gráfico 14.6: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função do sistema de ensino 657

Gráfico 14.7: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função da área do curso ____ *657*

Gráfico 14.8: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *658*

Gráfico 14.9: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *658*

Gráfico 14.10: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função da independência económica ____ *658*

Gráfico 14.11: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *659*

Gráfico 14.12: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes ____ *661*

Gráfico 14.13: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função da idade ____ *662*

Gráfico 14.14: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função do género ____ *662*

Gráfico 14.15: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função do tipo de acesso ____ *663*

Gráfico 14.16: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função da média de acesso ____ *663*

Gráfico 14.17: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função da opção de candidatura ____ *664*

Gráfico 14.18: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função do sistema de ensino ____ *664*

Gráfico 14.19: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função da área do curso ____ *665*

Gráfico 14.20: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição ____ *665*

Gráfico 14.21: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função de estar ou não deslocado ____ *665*

Gráfico 14.22: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função da independência económica ____ *666*

Gráfico 14.23: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro ____ *666*

Gráfico 14.24: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função das variáveis intervenientes ____ *667*

Gráfico 14.25: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da idade ____ *669*

Gráfico 14.26: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função do género ____ *669*

Gráfico 14.27: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da habilitação académica ____ *669*

Gráfico 14.28: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da área de formação ____ *670*

Gráfico 14.29: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função do tempo de serviço ____ *670*

Gráfico 14.30: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da categoria ____ *671*

Gráfico 14.31: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da formação pedagógica ____ *671*

Gráfico 14.32: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da motivação ____ *672*

Gráfico 14.33: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da atividade extradocente ____ *672*

Gráfico 14.34: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função das variáveis intervenientes ____ *673*

Gráfico 14.35: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo Professor em função da idade ____ *674*

Gráfico 14.36: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função do género ____ *674*

Gráfico 14.37: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da habilitação académica ____ *675*

Gráfico 14.38: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da área de formação ____ *675*

Gráfico 14.39: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função do tempo de serviço ____ *676*

Gráfico 14.40: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da categoria ____ *676*

Gráfico 14.41: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da formação pedagógica ____ *677*

Gráfico 14.42: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da motivação ____ *677*

Gráfico 14.43: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da atividade extradocente ____ *677*

Gráfico 14.44: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo Professor em função das variáveis intervenientes ____ *678*

Gráfico 14.45: Consolidação do contrato psicológico do Aluno com o Professor – manifestação do Aluno (P9a1) vs perceção do Professor (P10a2) ____ *681*

Gráfico 14.46: Consolidação do contrato psicológico do Professor com o Aluno – perceção do Aluno (P9a2) vs manifestação do Professor (P10a1) ____ *683*

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 0.1: Desenvolvimento de um plano de investigação qualitativa ____ *17*

Figura 1.1: Universidade na Idade Média ____ *33*

Figura 1.2: Reunião de doutores na Universidade de Paris. ____ *35*

Figura 2.1: Categorias do domínio cognitivo ____ *70*

Figura 2.2: Categorias do domínio afetivo ____ *71*

Figura 2.3: Categorias do domínio psicomotor ____ *71*

Figura 3.1: Modelo de formação do Contrato Psicológico segundo Rousseau ____ *98*

Figura 4.1: Modelo teórico do estudo ____ *123*

Figura 4.2: Proposições da investigação ____ *130*

Figura 5.1: Variáveis da investigação ____ *160*

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1: Organização do Ensino Superior, carreiras e competências do Corpo Docente ____ *49*

Quadro 2.1: Análise comparativa dos principais paradigmas de ensino-aprendizagem ____ *66*

Quadro 3.1: Principais propriedades do contrato psicológico ____ *97*

Quadro 4.1: Objetivo geral da investigação ____ *126*

Quadro 4.2: Objetivos específicos da investigação ____ *127*

Quadro 4.3: Proposição P1 ____ *131*

Quadro 4.4: Proposição P2 ____ *131*

Quadro 4.5: Proposição P3 ____ *132*

Quadro 4.6: Proposição P4 ____ *133*

Quadro 4.7: Proposição P5 ____ *134*

Quadro 4.8: Proposição P6 ____ *134*

Quadro 4.9: Proposição P7 ____ *135*

Quadro 4.10: Proposição P8 ____ *136*

Quadro 4.11: Proposição P9 ____ *137*

Quadro 4.12: Proposição P10 ____ *137*

Quadro 4.13: Objetivos e Proposições da Investigação ____ *139*

Quadro 5.1: Principais caraterísticas diferenciadoras dos métodos quantitativos e qualitativos ____ *152*

Quadro 6.1: Análise inicial comparativa das respostas de carácter quantitativo a questões similares evidenciadas pelos Alunos e Professores ____ *228*

Quadro 7.1: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Aluno na relação com o Professor em ambiente de sala de aula ____ *235*

Quadro 7.2: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Aluno na relação com o Professor em ambiente extra sala de aula ____ *239*

Quadro 7.3: Deveres e obrigações do Professor percecionados pelo Aluno na relação com este em ambiente de sala de aula ____ *243*

Quadro 7.4: Deveres e obrigações do Professor percecionados pelo Aluno na relação com este em ambiente extra sala de aula ____ *249*

Quadro 7.5: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Professor na relação com o Aluno em ambiente de sala de aula ____ *254*

Quadro 7.6: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Professor na relação com o Aluno em ambiente extra sala de aula ____ *258*

Quadro 7.7: Deveres e obrigações do Aluno percecionados pelo Professor na relação com este em ambiente de sala de aula ____ *261*

Quadro 7.8: Deveres e obrigações do Aluno percecionados pelo Professor na relação com este em ambiente extra sala de aula ____ *264*

Quadro 13.1: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da categoria identificada ____ *546*

Quadro 13.2: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada ____ *582*

Quadro 13.3: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria identificada ____ *618*

Quadro 13.4: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria identificada ____ *633*

RESUMO

A política nacional para o Ensino Superior integra, desde as últimas décadas do século XX, claros objetivos catalisadores do progresso tecnológico, social e cultural, capazes de identificar, interpretar e responder às instâncias reais do mundo atual.

No intuito de responder aos desafios emergentes, sob ecos (mais ou menos) inflamados acerca das opções normativas, as instituições de ensino superior pugnaram pela eficácia dos mesmos enquanto resposta às dinâmicas económicas, bem como às exigências de competitividade e produtividade que passaram a reivindicar um novo patamar de qualificação profissional.

A *Aula* incorpora um espaço privilegiado de construção coletiva do conhecimento na intersubjetividade dos seus atores. Invocar isoladamente o domínio cognitivo é um argumento parco para os propósitos que intenta. O processo de ensino-aprendizagem não se constitui de modo fragmentado ou dissociado das relações pessoais e afetivas. Neste domínio, a relação entre o Professor-Aluno é basilar na edificação do ser humano/cidadão ao relacionar processos cognitivos com práticas psicossociais num tempo dinâmico, num espaço multidimensional, onde a ação ocorre e sob influência de vários quadrantes nem sempre percebida por todos ou, pela menos, sob os mesmos arquétipos. Quando assim acontece, algo ocorre num quadro mental individual com o propósito de atribuir um significado e sentido orientador ao comportamento para que o sujeito volte ao seu estado de equilíbrio.

Neste contexto, definimos como objetivo geral desta investigação identificar atitudes e comportamentos na inter-relação Professor-Aluno que potenciem a minimização de situações de dissonâncias, quebra ou violação do contrato psicológico, atento o modelo construído sob os fundamentos recolhidos na literatura, é certo, atento os contextos próprios atuais da temática em estudo.

A presente investigação decorre sob uma abordagem eminentemente qualitativa arraigada na hermenêutica, na qual a realidade está inerente à perceção dos indivíduos. Trabalhos fundados nesta premissa têm como foco os significados e a compreensão das palavas (presentes ou ausentes) ou dos eventos relacionados, tendo em conta os próprios locais onde ocorrem.

Os dados foram obtidos através de dois questionários destinados um aos professores, e outro aos alunos do ensino superior público. Por meio da análise de conteúdo foi possível a elaboração de quadros de referência de resultados tratados com recurso à aplicação NVivo 10, bem como fórmulas e rotinas implementadas em Visual Basic.

Não é possível compreender as relações entre os sujeitos, em estruturas mais ou menos hierarquizadas, sem perceber claramente os vínculos que os ligam, o ajustamento que procuram no seu posicionamento e expetativas na interação.

Perceberam-se, desde logo, discrepâncias entre o que os professores e alunos mais valorizam, dentro do quadro mental de perceções da atuação de uns em relação aos outros.

Foi, igualmente, possível comprovar que, tendencialmente, o contrato psicológico, pela sua natureza e caraterísticas, pode ser elemento estabilizador na relação Professor-Aluno ao amplificar o grau de confiança, a perceção de justiça, a clareza na comunicação e o comprometimento afetivo.

Palavras-chave: Contrato Psicológico, Ensino Superior, Relação Professor-Aluno.

ABSTRACT

Since the last decades of the 20th century, the national policy for Higher Education has included clear objectives which are catalysts for technological, social and cultural progress, and are able to identify, interpret and respond to the real situations of today's world.

In order to respond to the emerging challenges, under (more or less) impassioned echoes regarding the normative options, the higher education institutions fought for their effectiveness as a response to the economic dynamics as well as to the demands for competitiveness and productivity which began to require a new level of professional qualification.

The *Class* is a privileged space for the collective construction of knowledge in light of the intersubjectivity of its authors. To invoke the cognitive realm alone is a limited argument for the objectives which it attempts to achieve. The teaching-learning process is not built in a fragmented way nor is it unrelated to the personal and affective relationships. In this area, the Professor-Student relationship is fundamental to the construction of the human being/citizen since it correlates cognitive processes with psychosocial practices in a dynamic moment, in a multidimensional space, where action occurs, and under the influence of various aspects which are not always acknowledged by everyone or, at the very least, not according to the same archetypes. When this occurs, something happens in an individual mental framework so as to attribute meaning and purpose to the behaviour so that the subject may return to their state of equilibrium.

In this context, the general objective of this study is to identify the attitudes and behaviours in the Professor-Student interrelationship which foster the minimization of situations of dissonance, breach or violation of the psychological contract, bearing in mind the model built according to the principles found in literature, of course, bearing in mind the current specific contexts of the theme being studied.

This study is carried out using an eminently qualitative approach rooted in hermeneutics, according to which reality is inherent to individuals' perception. Work based on this premise focuses on the meanings and comprehension of words (present or absent) or of events connected to them, considering the actual places where they occur.

The data was obtained using two questionnaires, one intended for professors and the other for public higher education students. By analysing the content, it was possible to draw up reference frameworks regarding the findings which were processed using the NVivo 10 application, as well as formulas and routines implemented in Visual Basic.

It is not possible to understand the relationships between the subjects, in more or less hierarchized structures, without clearly acknowledging the bonds which connect them, the adjustment which they seek in their positioning and expectations throughout interaction.

From the beginning, discrepancies were observed between what professors and students most value, in light of the mental framework of perceptions of how they act towards each other.

It was also possible to prove that, normally, the psychological contract, due to its nature and characteristics, may be a stabilizing element in the Professor-Student relationship as it increases the level of trust, the perception of fairness, the clarity in communication and the affective commitment.

Key words: Psychological Contract, Higher Education, Professor-Student Relationship.

RESUMEN

La política nacional de educación superior integra, desde las últimas décadas del siglo XX, unos objetivos claros, catalizadores del progreso tecnológico, social y cultural, capaces de identificar, interpretar y responder a las exigencias de la vida real y de los avances actuales.

Con el fin de responder a los nuevos desafíos, bajo instancias (más o menos) inflamadas relativas a las posiciones normativas, y a las instituciones de educación superior, buscaron la eficacia como respuesta a la dinámica económica, así como hacia los requisitos de competitividad y productividad y comenzaron a reclamar una nuevo nivel de cualificación profesional.

Las aulas incorporan un espacio privilegiado para la construcción colectiva del conocimiento en la intersubjetividad de sus actores. Invocar aisladamente el dominio cognitivo por sí solo es un argumento escaso para los propósitos que intenta. El proceso de la enseñanza y el aprendizaje no está fragmentado o disociado de las relaciones personales y emocionales. En este área, la relación entre Profesor-Alumno es fundamental para la construcción del ser humano/ciudadano cuando trata de relacionar procesos cognitivos con las prácticas psicosociales, en un momento dinámico de la vida, en un espacio multidimensional, donde la realidad tiene lugar y bajo la influencia de diversos sectores que no siempre perciben la totalidad o, por lo menos bajo los mismos arquetipos. Cuando esto sucede, se produce un cambio sobre la realidad mental del individuo con el fin de darse sentido y dirección a fin de guiar su comportamiento y que el sujeto vuelva a su estado de equilibrio.

En este contexto, se define el objetivo general de esta investigación. Se pretende identificar las actitudes y comportamientos en la inter-relación Maestro-Estudiante minimizando las situaciones de disonancia, ruptura o violación del contrato psicológico, de acuerdo al modelo de tal construido sobre las bases recogidas en la literatura, es decir, conscientes de los actuales contextos que sobre el tema se describen en el estudio temático de referencia.

Esta investigación trata de un enfoque predominantemente cualitativo arraigada en la hermenéutica, en la que la realidad es inherente a la percepción de los individuos. Los trabajos basados en esta premisa se han centrado en el significado y la comprensión de palabras (presentes o ausentes) o acontecimientos relacionados, teniendo en cuenta el lugar en que efectivamente se producen.

Los datos fueron recogidos a través de dos cuestionarios, uno para los profesores y otro para estudiantes de Educación Superior Pública. A través de análisis de contenido fue posible el desarrollo de cuadros de resultados procesados utilizando la aplicación NVivo 10, así como las fórmulas y rutinas implementadas en Visual Basic.

No es posible entender las relaciones entre los sujetos, en estructuras más o menos jerárquicas sin darse cuenta claramente de los lazos que los unen, o la realidad de la relación en atención a su posición y a las expectativas en la interacción mutua.

Comprendimos desde el principio, las discrepancias entre lo que los profesores y los estudiantes valoran más, sobre todo en el marco de las percepciones mentales de la actuación y en relación con los demás.

También se pudo comprobar que progresivamente, el contrato psicológico, por su naturaleza y características, puede ser un elemento estabilizador en la relación Profesor-Alumno para amplificar el grado de confianza, la percepción de la equidad, la claridad en la comunicación y el compromiso afectivo.

Palabras Clave: Contrato Psicológico, Educación Superior, Relación Profesor-Alumno.

SIGLAS E ACRÓNIMOS

IES – Instituições de Ensino Superior

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

DL – Decreto-Lei

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

RJIES - Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PIB – Produto Interno Bruto

NOTAS DO AUTOR:

1. Na redação do presente trabalho de investigação foi usada a grafia do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, aprovado pela Resolução da Assembleia da República n.º 26/91 e ratificado pelo Decreto do Presidente da República n.º 43/91, ambos de 23 de agosto.
2. A transcrição de excertos de artigos e obras de referência consultadas obedecem ao registo gráfico em vigor à data da publicação dos mesmos.
3. As citações de referências bibliográficas no presente trabalho observam as normas da American Psychological Association (APA) versão 6. Para a gestão das referências e introdução das citações foi utilizado o EndNote X7 integrado no Microsoft Word 2013.

INTRODUÇÃO GERAL

O planeamento não é uma tentativa de predizer o que vai acontecer. O planeamento é um instrumento para raciocinar agora, sobre que trabalhos e ações serão necessários hoje, para merecermos um futuro. O produto final do planeamento não é a informação: é sempre o trabalho.

Peter Drucker

Atualidade e Relevância do Tema

Motivações para a Realização do Estudo

Etapas do Processo de Investigação e Opções Metodológicas

Organização do Trabalho

ATUALIDADE E RELEVÂNCIA DO TEMA

"O Ensino Superior é essencial para o desenvolvimento do país. A qualidade dos diplomados e da investigação feita nas instituições é o motor de criação de riqueza cultural e económica"[1]. Este é um desígnio preceituado no texto que o Ministério da Educação e Ciência português apresenta no seu *site* oficial e no qual a sociedade contemporânea se revê.

O acesso ao ensino superior deixou de representar, há já algumas décadas, um privilégio de uma minoria social. Com efeito, acompanhando, ao longo dos tempos, o desenvolvimento económico e cultural foi possível trazer a este nível de formação uma população mais vasta, de nível etário mais diversificado e de classes sociais mais heterogéneas, bem como a edificação de estruturas capazes de certificar conhecimentos e competências.

A mudança de paradigma no âmbito da formação no ensino superior, não só pela transição que passou pelo processo de Bolonha, mas sobretudo pelas políticas educativas empreendidas e pelas exigências sociais cometidas a este nível de formação, tem apelado a emergência de transformações pedagógicas que inspirem "novas formas de ensinar e aprender, dirigidas ao desenvolvimento de uma epistemologia da incerteza que possibilite uma compreensão plural do mundo, a problematização da realidade, a tomada de ações e a ação crítica" (Vieira, Silva, & Almeida, 2010, p. 23), deixando para trás a perspetiva pedagógica de reprodução de conhecimento para dar vigor à "visão pedagógica como espaço de construção de conhecimento" (p. 23).

Inevitavelmente, a transferência desta abordagem diacrónica – do ensino[2] à aprendizagem -, exige à comunidade académica uma *nova roupagem* para a

[1] *In* http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx
[2] No estrito sentido de transmissão de conhecimento.

componente pedagógica, que não será bastante se não se tiverem em consideração os aspectos psicossociológicos dos atores diretos no processo de aprendizagem - Professor e Aluno - num quadro de influências múltiplas, cruzadas de motivos disposicionais e fatores contextuais ou, em bom rigor, a interação de ambos.

Com efeito, de acordo com o pensamento de Côte (1998) citado por Bertrand (2001), "a aprendizagem experiencial implica uma mudança interior proveniente de uma tomada de consciência pessoal do sentido de uma experiência. Ela é facilitada por um processo de interacção interpessoal, num dado contexto" (p. 47). Nesta dinâmica inter-relacional o indivíduo faz a experiência do *Eu*, do *Outro* e do *Social*. Num quadro interpretativo que cada um cria há, necessariamente, uma atribuição de sentido que condiciona as suas atitudes e comportamentos.

Nesta linha de reflexão, socorremo-nos do conceito de contrato psicológico de Rousseau (1989) enquanto "an individual's belief regarding the terms and conditions of a reciprocal exchange agreement between that focal person and another party" (p. 123).

Da literatura compulsada verificamos que a maior parte dos estudos realizados no âmbito do contrato psicológico incidem sobre as relações laborais. Encontrámos, porém, outros registos, a partir dos anos 70/80 do século passado, que nos dão conta da emergência de novas perspetivas que incorporam fundamentos deste constructo a outras formas relacionais, que vão além da sua aplicabilidade no âmago da psicologia organizacional.

Poder-se-ia colocar a questão se o Aluno estabelece um contrato psicológico com o Professor ou com a Instituição na qual mantêm uma matrícula e inscrição ativa? O que nos levaria, ainda, a outra questão: é imperativo que exista um contrato formal entre duas partes para que se estabeleça um contrato psicológico?

Acreditamos que não é condição perentória a existência de um contrato formal. Um exemplo deste caso foi estudado por A. R. S. Gomes (2005), na sua tese de doutoramento, que abordou a relação Treinador-Atleta em contextos desportivos. Efetivamente, o contrato formal do atleta é realizado com o clube que representa.

Nesta situação as expetativas e obrigações são eminentemente imateriais.

MOTIVAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Sobre a temática proposta encontrámos duas vertentes na literatura. A primeira, com maior preocupação no estudo do contrato psicológico na relação Professor-Aluno na modalidade de ensino a distância. (Koper & Tattersall 2005; Siqueira, 2005). A outra vertente, a que mais se aproxima da nossa investigação, estuda o reforço do contrato psicológico entre professores universitários e estudantes através de um sistema de gestão interativa pós-aula (Li, Zhuge, & Chen, 2009).

Também Kops (1999) estudou o contrato psicológico nas relações interpessoais entre Professor e Aluno. De acordo com o autor, estas não se circunscrevem a qualquer tentativa de enquadramento aos aspetos formais de uma planificação de trabalho subordinada aos conteúdos programáticos. Antes, a um constructo psicossocial dos seus atores no processo de ensino-aprendizagem.

Para Albuquerque (2010), o papel do Professor será mais ou menos eficaz na medida em que este se ajustar ao papel do Aluno em cada momento da aprendizagem.

Se é certo que,

> Não se nasce Professor. Um Professor molda-se numa educação inicial e condiciona-se numa aprendizagem permanente, ao longo da vida. Nunca o é, mesmo quando se atreve a julgar que controla o quotidiano. Professor é erosão e reconstrução. É avanço e recuo. É acusação e vítima. É conquistador e sitiado. É lugar santo e profanado. (Ruivo, 2012, p. 37)

Atenda-se também que, por outro lado,

> Cada indivíduo é constituído por uma conjunção de disposições variadas que não têm necessariamente de possuir uma ligação de homologia entre si. A importância da classe social, por exemplo, enquanto instrumento analítico explicativo é central, mas há também que atender às características que diferenciam os indivíduos, mesmo aqueles que se posicionam no espaço social de forma similar. (A. F. Costa & Lopes, 2008, p. 30)

Atualmente as exigências e expetativas do Aluno são diferentes das que foram perseguidas por outras gerações. Do mesmo modo se pode dizer que os padrões requeridos e esperados pelo Professor também mudaram. A própria natureza da ação educativa acompanhou este desenvolvimento, bem como as exigências dos *stakeholders* externos (nacionais ou internacionais).

Se hoje o ato de ensino-aprendizagem requere uma interação consonante com a ativação, mobilização ou reestruturação de esquemas de conhecimento do estudante (Albuquerque, 2010), é imperativa a revisão concetual da representação de Professor e de Aluno quer no exercício da ação educativa quer ao nível dos processos relacionais.

Os contratos psicológicos, enquanto modelos mentais, flexíveis, que cada sujeito desenvolve e ajusta progressivamente na relação que mantém com outrem, formam-se a partir de valores e modelos cognitivos que orientam para a ação.

Independente do respeito e observância pelos normativos legais e institucionais, certo é que a relação quotidiana é orientada pelo contrato psicossociológico, onde as promessas não são necessariamente explícitas nem os deveres necessariamente escritos. Antes, atende a como um conjunto de expectativas recíprocas relativas às obrigações mútuas entre cada indivíduo e a outra parte com quem estabelece o contrato psicológico (Paraíso, 2012).

Na linha de reflexão que vimos a aduzir, importa, desde logo, conhecer o conteúdo, de hoje, do contrato psicológico do Professor e do Aluno para melhor compreendermos os limites e dinâmicas da relação. É certo que nem sempre é percebida uma correspondência entre um modelo previsto e aquele efetivamente obtido, caso em que, tendencialmente, se verifica um desequilíbrio na relação. Chegados a este ponto há que identificar atitudes e comportamentos, que decorrem da inter-relação entre Professor e Aluno, que potenciem a minimização de situações de dissonâncias, quebra ou violação do contrato psicológico.

ETAPAS DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Por definição, de acordo com as palavras de Fortin (2009), a investigação científica "é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real no qual vivemos" (p. 15).

Na sua obra, prossegue a mesma autora que, a investigação científica é, de todos os métodos de aquisição de conhecimento, "o mais rigoroso e o mais aceitável, uma vez que assenta num processo racional"[1] (p. 17).

Não descurando outros métodos de aquisição de conhecimento como a intuição, a experiência pessoal ou o raciocínio lógico que são, indiscutivelmente, úteis para a boa compreensão e classificação de um todo observável e percecionado, não só por si bastantes para sustentar uma base do conhecimento científico.

O estudo de qualquer problemática pode ser realizado a partir de diferentes metodologias. Atualmente já é consensual que não exista um paradigma melhor que outro. Existem, sim, métodos que observam técnicas diferenciadas que conformam melhor a validade e fiabilidade de uma investigação.

No processo de construção ou desenvolvimento científico existem três conceitos intrinsecamente ligados: a **teoria** (sistematização e atribuição de significado aos conceitos em determinados contextos), a **investigação** (permite elaborar ou verificar teorias) e a **prática** (que verifica as teorias de forma empírica).

O mesmo sentido é veiculado por Coutinho (2011) quando afirma que, é "através da investigação que se reflecte e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras" (p. 7). No caso particular da investigação em ciências sociais e humanas, aquela é

[1] Na sua obra Fortin comparava a investigação científica com outros métodos de aquisição de conhecimento: a intuição, as tradições e a autoridade, a experiência pessoal, a tentativa erro, e o raciocínio lógico.

caracterizada pela *multiplicidade* e pela *dependência contextual*. Significa, pois, que observa a existência de diversas abordagens, modelos e/ou paradigmas; e que não poderá dissociar-se da envolvente contextual, no seu todo, em que se insere (Coutinho, 2011).

Neste entendimento, é expectável que o investigador consiga incluir no seu desenho de investigação as variáveis nucleares[1] da problemática em estudo, as suas relações dinâmicas, os sujeitos e o meio circundante.

Inspirados no modelo de Coutinho (2011), cuja representação esquemática se apresenta na Figura 0.1, o plano de investigação que iremos seguir integra fases distintas que respondem a uma pesquisa de grande expressão qualitativa.

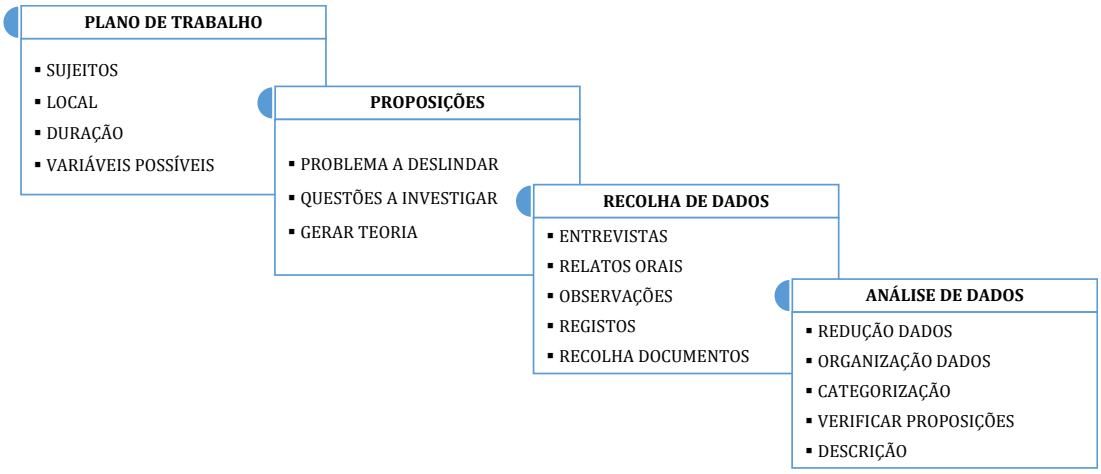


Figura 0.1: Desenvolvimento de um plano de investigação qualitativa

Fonte: Adaptado de Fortin (2009, p. 38)

[1] Todas aquelas que permitam garantir a fiabilidade do estudo. Com efeito, seria utopia pensar que, num determinado período, fosse possível a sua transposição de todos os elementos de um desenho de investigação para um ambiente laboratorial. Importa, pois, que o autor tenha um plano de investigação e esteja atento a todos os aspetos que em algum momento podem alterar qualquer circunstância.

Também Fortin (2009) defende que cada etapa do processo de investigação não é, necessariamente, independente de outras, tanto que, por vezes, "se sobrepõem para permitir uma melhor clarificação do objecto de estudo" (p.38). Importa, porém, que o investigador não negligencie cada uma, na importância que as mesmas revestem para cada problemática em estudo, atento, ainda, o conhecimento e domínio que aquele tem (ou pode ter) em relação a cada fase do plano de investigação.

Desde logo, sentimos a necessidade de explorar conceitos, variáveis, definições concetuais ou operacionais na certeza, porém, como Fortin (2009) que "os conceitos são imagens mentais, formadas a partir da realidade" (p. 43) com o propósito de "ligar o pensamento abstracto e a experiência sensorial" (p. 43). Nesta base, questionados pelas palavras de Coutinho (2011): "Como podem os métodos próprios das ciências naturais elucidar-nos dos significados das acções humanas se esses significados não são 'mensuráveis', ou seja, susceptíveis de uma observação rigorosa como pretendem os positivistas?" (p. 17).

Numa referência ao trabalho de Cachapuz (1992), Praia, Cachapuz, e Gil-Pérez (2002) alertam-nos para o seguinte facto: "uma sala de aula não é um laboratório de investigação, pelo que as estratégias a adotar têm que ter legitimidade quer filosófica quer pedagógica. Há pois que harmonizar estas duas dimensões" (p. 257).

Sob a abordagem eminentemente qualitativa e sob o paradigma interpretativo tomamos como objeto os significados atribuídos pelo Professor e pelo Aluno aos sentidos, ações ou acontecimentos por si vivenciados, atentos à linguagem emotiva ou valorativa, enquanto "meio de ação" ao invés de "contrapartida do pensamento", como defendia Malinowsky (Palmer, 1976) ou Vitorino, Alves, Rodrigues, e Moreira (2013).

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho encontra-se organizado em três partes distintas: MARCO TEÓRICO, MARCO EMPÍRICO e CONCLUSÕES, antes das quais se apresentam os índices, seguidos dos resumos e da INTRODUÇÃO GERAL.

A primeira parte é constituída por quatro capítulos com o desígnio de estabelecer o estudo no atual contexto científico pela exposição e análise crítica do conhecimento que a literatura nos deu a observar nesta área.

O CAPÍTULO 1 - foca-se essencialmente na importância e desafios do ensino superior público. Apresenta-se uma breve perspetiva histórica da criação do ensino superior universitário, com especial incidência no modo como, as instituições responderam aos desafios, produziram e transmitiram conhecimento, em contexto nacional e internacional, salientando o papel do Professor e do Aluno no processo epistemológico.

O CAPÍTULO 2 - apresenta uma narrativa acerca da temática que estuda as teorias da educação, seus aspetos fundamentais e fins que prosseguem. Clarificámos algumas teses sobre a temática dos paradigmas do ensino-aprendizagem, as taxonomias dos compromissos educativos, bem como os cânones teóricos das relações fundadas em comprometimentos afetivos, pelos vínculos psicossociais que lhe são favoráveis.

No CAPÍTULO 3 -, ao percebermos a primazia da existência de um contrato aberto entre o Professor e o Aluno na medida em que, por natureza, o ser humano é dinâmico e mutável, e assim, as suas necessidades e expetativas, invocámos o constructo do contrato psicológico, enquanto principal instrumento intensificador da relação Professor–Aluno. Apresentámos o conceito, as suas propriedades, dinâmicas e funções até ao desenvolvimento conhecido, neste domínio científico, na parte que se relaciona com a problemática da nossa investigação.

No CAPÍTULO 4 -, antes de darmos por concluída a PARTE I - MARCO TEÓRICO desta tese, e após a revisão da literatura sobre a temática em estudo, efetuada nos três primeiros capítulos, era imperativo que expuséssemos os espaços que, nesta área de saber, encontrámos "vazios" de conhecimento. Procedemos à formulação da questão da investigação e à construção do seu modelo teórico do estudo, através do qual foi possível clarificar contextos, objetos da investigação e suas relações. Por fim, expusemos os objetivos – geral e específicos - que orientam esta pesquisa.

A segunda parte da tese inicia-se com o CAPÍTULO 5 -, sob o conceito metodológico da investigação. Onde se apresenta o desenho da pesquisa, carateriza o campo do estudo e os seus sujeitos. Indica-se, ainda, neste capítulo, a justificação dos materiais e métodos aplicados no trabalho empírico.

Segue-se o CAPÍTULO 6 -, onde se traça o perfil dos alunos e professores no que concerne aos seus respetivos fatores contextuais. São, ainda, caracterizados os alunos e professores participantes no estudo em função das respostas, às questões de natureza quantitativa, à 2ª parte dos respetivos inquéritos.

A caracterização do conteúdo do contrato psicológico do Aluno e do Professor é efetuada no CAPÍTULO 7 -. Onde se descrevem os termos do contrato psicológico segundo a perceção do Aluno na relação com o Professor, bem como, a perceção do Professor na relação com o Aluno. Efetua-se, igualmente, uma análise crítica dos resultados, nomeadamente das discrepâncias mais significativas entre as perceções diversas perceções.

Nos 5 capítulos seguintes, CAPÍTULO 8 - a CAPÍTULO 12 -, são caracterizadas respetivamente as variáveis intervenientes: esforço emocional, confiança, perceção de justiça (procedimental e interacional), comunicação e comprometimento afetivo, no que concerne à perceção do Aluno na relação com o Professor, como também, ao percecionado pelo Professor na relação com o Aluno. Efetua-se, igualmente, em cada um destes capítulos, uma discussão crítica das principais discrepâncias entre as perceções do Aluno e do Professor.

Segue-se o CAPÍTULO 13 -, onde se caracteriza a rutura ou violação do contrato psicológico percecionada pelo Aluno na relação com o Professor, tal como, a perceção do Professor na relação com o Aluno. Mais, são caracterizadas as respostas corretivas de equilíbrio, revisão e abandono, segundo as perceções do Aluno e do Professor. É, igualmente, patenteada uma discussão crítica das discrepâncias mais relevantes entre as diversas perceções.

Por seu lado, o CAPÍTULO 14 -, consiste na caracterização da consolidação do contrato psicológico segundo a perceção do Aluno na relação com o Professor, e do Professor na relação com o Aluno. Uma discussão crítica das discrepâncias mais relevantes entre as diversas perceções é, ainda, apresentada neste capítulo.

A terceira parte é composta pelo CAPÍTULO 15 -, onde se realçam as ideias fulcrais emergentes desta investigação, e as suas implicações. Focam-se, ainda, algumas perspetivas para futuros trabalhos de investigação científica.

Finalmente, o trabalho é concluído com as REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS e os diversos ANEXOS.

PARTE I -

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO: TEORIAS, PERSPETIVAS E PRÁTICAS

CAPÍTULO 3 - O CONTRATO PSICOLÓGICO

CAPÍTULO 4 - MODELO TEÓRICO DO ESTUDO E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 1 -

ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

1.1. Nota Introdutória
1.2. Importância e Desafios
1.2.1. Da origem à preservação do *saber*
1.2.2. Instituições e ensino superior na era atual
1.2.2.1. Desenvolvimento e desafios do ensino superior
1.2.3. O Professor do ensino superior
1.2.4. O Aluno do ensino superior
1.3. Síntese do Capítulo

1.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo inicia-se com uma breve visão retrospetiva da criação do ensino universitário. Dedica-se particular atenção ao período medieval, altura em que surgem as primeiras universidades europeias, enquadrando-se, de modo sucinto, os mesmos tópicos na idade moderna e na idade contemporânea.

A dimensão histórica do ensino superior acompanha, quer a forma como institucionalmente se escreveu, quer na destreza como as próprias instituições souberam responder ao que lhes era referido tanto pelo contexto nacional como internacional.

Neste breve ensaio, não poderíamos dispensar a epistemologia e a hermenêutica própria da História da Educação até aos tempos atuais.

Nesta primeira abordagem remissiva à temática em estudo importa, desde já, esboçar um cenário de expressão proeminente para apreensão dos principais atores e suas perspetivas.

1.2. IMPORTÂNCIA E DESAFIOS

O conhecimento era um bem privado, associado ao verbo SABER.
Agora, é um bem público ligado ao verbo FAZER.

(Etzioni, 1980, p. 7)

1.2.1. Da origem à preservação do *saber*

No tempo da Grécia Antiga, por volta do século III A.C., Platão[1], após fruir de alguns anos de ensinamento e amizade com o seu mestre Sócrates, funda a sua célebre Escola – Academia -, num local chamado *Jardins de Akademus* (herói Ateniense), onde passou a reunir pensadores que discutiam questões filosóficas.

A Academia do filósofo Platão poderia, em certa medida, ser entendida como a primeira universidade. Com efeito, na Academia, veiculavam-se novos saberes e era ensinado um corpo organizado de conhecimentos.

As primeiras escolas medievais encontravam-se sob a dependência e regência da igreja e mosteiros. Com o desenvolvimento do comércio, pela necessidade da escrita e do cálculo, a necessidade de formação adquire nos ímpetos e, com tal, surgem escolas fora da igreja.

Na obra "What is a university?", Rashdall (1895)[2] afirma que, a Idade Média deixou-nos instituições fundamentais e imperecíveis, entre as quais a universidade, como consigna Oliveira (2007, p. 117).

> As instituições que a Idade Média nos legou são de um valor maior e mais imperecível do que suas catedrais. E a universidade é nitidamente uma

[1] De verdadeiro nome Aristócles (em homenagem ao seu avô), nasceu em 428-7 a.C. e morreu em 348-7 a.C.
[2] No final do século XIX e início de XX, Hastings Rashdall estudou a origem da universidade medieval, tendo publicado, em 1895, uma das principais obras dedicadas ao estudo dessa instituição (Oliveira, 2007, p. 117).

> instituição medieval – tanto quanto a monarquia constitucional, ou os parlamentos, ou o julgamento por meio do júri. As universidades e os produtos imediatos das suas atividades, pode ser afirmado, constituem a grande realização da Idade Média na esfera intelectual. Sua organização, suas tradições, seus estudos e seus exercícios influenciaram o progresso e o desenvolvimento intelectual da Europa mais poderosamente, ou (talvez deveria ser dito) mais exclusivamente, do que qualquer escola, com toda a probabilidade, jamais fará novamente (Oliveira, 2007, p. 117).

O mesmo autor, Rashdall, destaca a importância das instituições da Idade Média,

> A universidade ... representa uma tentativa de concretizar um ideal de vida em um dos seus aspectos. Ideais convertem-se em grandes forças históricas pela sua corporificação em instituições. O poder de corporificar seus ideais era o gênio peculiar do pensamento medieval, assim como seu defeito mais evidente assenta-se na correspondente tendência para materializá-los (p. 117).

Bolonha, de acordo com Rüegg e Ridder-Symoens (1996a) terá sido a primeira universidade na Europa, ainda que não lhes seja possível determinar a data exata da sua formação. O desenvolvimento das escolas de Bolonha foi tão emergente que terá levado, em 1155, o imperador Frederico I a colocar os "estudantes daquelas escolas sob a sua protecção directa e declarou-os sujeitos apenas à jurisdição dos seus mestres ou do bispo de Bolonha"[1] (p. 45).

Prosseguem os mesmos autores que a Universidade de Paris terá sido construída num período muito próximo da Universidade de Bolonha, porém, de caraterísticas muito diferentes. A Universidade de Paris era uma "universidade de mestres, uma federação de escolas na qual os mestres, ao mesmo tempo que, mantinham a sua autoridade pessoal sobre os seus alunos no âmbito da sua escola específica, administravam colectivamente o *studium* inteiro através dos seus conselhos" (p. 49).

De acordo com os registos históricos, a Universidade de Oxford nasce no início do século XIII, muito embora existissem escolas a funcionar naquela cidade

[1] Excluindo-os da jurisdição das autoridades locais.

desde a segunda metade do século XII (Rüegg & Ridder-Symoens, 1996a). Os primeiros estatutos papais datam de 1214, vindo a ser complementados por cartas régias. Ao Chanceler competia manter a disciplina entre os estudantes, e às congregações a disciplina dos mestres.

Ao assinar o "*Scientiae thesaurus mirabilis*", em 1290, o Rei D. Dinis cria a primeira universidade em Portugal, confirmada, posteriormente, pelo Papa Nicolau IV. Com início da sua atividade em Lisboa, em 1308 é transferida para Coimbra. Durante anos manteve um regular funcionamento alternado entre as cidades de Lisboa e Coimbra, instalando-se definitivamente nesta última em 1537[1].

Muito embora, à época, em número escasso, as universidades, no final do século XIII eram "instituições de importância central na vida cultural europeia, lugares dedicados à produção e difusão de ideias … locais de 'energia intelectual', assim como de formação de elites civis ou eclesiásticas" (Rüegg & Ridder-Symoens, 1996a, p. 52).

Quanto ao Professor, cuja identidade, à época, se associava às escolas para as destrinçar de outras instituições culturais[2] que, em seu desígnio, tendiam a uma prática de troca de saberes entre iguais; dizia-se, o Professor[3] era, *per se*, visto como alguém titular de um domínio total na sua área de estudo. Como tal, de acordo com o preconizado por Rüegg e Ridder-Symoens (1996a), um Professor (mestre ou doutor)

> estava equipado para leccionar, mas também estava equipado para preencher todas as outras funções para as quais o tinha preparado uma qualificação intelectual reconhecida (…) o título conferia ao seu detentor uma dignidade

[1] *In* http://www.uc.pt/sobrenos/historia.
[2] Como fossem, a título de exemplo, os *scriptoria* monásticos, as chancelarias ou tribunais eclesiásticos (Rüegg & Ridder-Symoens, 1996a).
[3] Do latim *magister*, *doctor* e *Professor,* pese embora estes termos não fossem ser usados indiscriminadamente, com o tempo, passaram a ter um significado equivalente com "a ideia de ensino aliada à de excelência num determinado domínio (Rüegg & Ridder-Symoens, 1996a, p. 143).

> social autêntica, que lhe dava acesso ao mundo dos privilegiados e, mesmo, ao da nobreza" (p. 144).

A nomeação de um Professor resultava de um *exame público* ao qual, como asseguram Rüegg e Ridder-Symoens (1996a), não havia qualquer probabilidade de reprovação. Antes, tratava-se de uma cerimónia solene, realizada numa igreja, que incluía orações, discursos solenes e a outorga ao candidato das insígnias próprias dos mestres: *biretta*, as luvas e o livro. Seguidamente, o candidato realizado aquele que era considerado o seu primeiro *acto magistral*, não mais que uma discussão com os estudantes, num modelo competitivo, acerca de um tema da sua escola.

Este *exame* tinha um propósito claro: "uma exibição da competência que o exame prévio e a concessão da *licentia* tinham garantido … demonstrava que o graduado tinha qualidades… o reconhecimento e aceitação pelos seus pares" (p. 145)

No âmbito das suas funções, o mestre mantinha um registo dos alunos inscritos nas suas aulas e, em certa medida, eram responsáveis pela conduta dos mesmos. Neste cenário, facilmente se compreenderá que, na interação Professor-Aluno, predominantemente oral, se tenham criado fortes laços pessoais, não só de natureza académica mas também de essência afetiva.

Registava-se, à época, um crescente aumento e interesse pelo *ensino informal*[1], especialmente por estudantes que revelavam maior interesse ou fixavam as suas metas em níveis mais elevados. Com efeito, muito embora seja difícil avaliar o seu impacto efetivo, Rüegg e Ridder-Symoens (1996a), não têm quaisquer dúvidas em afirmar que daí emergiu uma nova "orientação intelectual" (p. 157), no que concerne ao desenvolvimento do ensino no âmbito

[1] Aulas particulares ou aulas em períodos de férias letivas.

dos colégios associado a um novo sistema de distribuição de alunos por classe/regente[1].

A admissão à universidade, particularmente nos três últimos séculos da Idade Média, revelara-se, em tese, um processo fácil e acessível a todos quantos desejavam tornar-se *membrum universitatis*. Como se refere na obra de Rüegg e Ridder-Symoens (1996a), "Nada influenciava a aceitação: nem a origem nem o estatuto, nem a distância ou a proximidade de residência, nem a pobreza nem a riqueza, nem a robustez nem a deficiência física" (p. 172).

Os critérios formais de admissão eram de tal forma secundarizados que, independentemente do quadro estatutário ou regulamentar, a frequência de uma universidade "não implicava mais nada além de uma associação do individuo com o *magister* e seus alunos" (p. 173).

Somente após o ato de matrícula, no qual o estudante fazia um juramento de matrícula, pagava a taxa de matrícula que estivesse fixada nos estatutos da universidade e inscrevia o seu nome no livro especial de registos, *matricula album registrum*, o Aluno se podia intitular *membrum universitatis*.

Neste sistema universitário medieval Figura 1.1, o estudante[2] tinha o privilégio de escolher o seu *masgister*, com quem mantinha uma relação de proximidade, como já referimos anteriormente. Para além desta, apenas "o juramento selava a ligação escolhida livremente, com a corporação de indivíduos, a 'universidade' " (Rüegg & Ridder-Symoens, 1996a, p. 181).

Os relatos da vida estudantil, em finais da idade média, têm uma dimensão crítica associada a um tom de escárnio, relativamente ao comportamento que os

[1] Os mestres ou doutores que exerciam funções de lecionação eram, também, frequentemente, descritos como mestres ou doutores *regentes*. Terminologia ainda usada em Cambridge.
[2] No tempo medieval a universidade era frequentada apenas por indivíduos do género masculino. De salientar que, principalmente no Sul da Europa, as famílias dominante, nobres ou burguesas proporcionavam um nível semelhante de edução as suas filhas (e mesmos os filhos) através de tutores privados, sendo que, alguns eram professores universitários de renome (Rüegg & Ridder-Symoens, 1996a).

estudantes revelavam, bem como aos resultados académicos. Porém, outras narrativas expressam o seu oposto, ou seja, traçam um perfil de estudante "diligente que cumpria de igual forma as tarefas académicas e religiosas da altura e dividia o seu dia na universidade entre a capela, o estudo, as horas das refeições e o sono" (Rüegg & Ridder-Symoens, 1996a, p. 223).

Figura 1.1: Universidade na Idade Média

Regra geral, em todas as faculdades, as matérias de estudo eram transmitidas aos estudantes numa metodologia idêntica, que combina uma parte de lição: *lectio*; e outra de disputa: *disputatio*, ambas as partes se interrelacionavam.

De acordo com o relato constante na obra *Uma história da universidade na europa*, que se tomou como referência nesta análise, a "função da lição era dar a conhecer aos estudantes a matéria e assegurar que esta passasse de geração em geração, a disputa tratava da aplicação da matéria" (Rüegg & Ridder-Symoens, 1996a, p. 231).

Na Idade Moderna[1], principalmente na sua fase inicial, encontram-se traços de um passado medieval. Com efeito, o *docente*[2] *universitário* ainda tinha muito em comum do Professor da idade medieval. Porém, alterações significativas que ocorreram na época moderna, ao nível económico, político e religioso, conduziram, inevitavelmente, a novos conceitos da função do ensino.

A idade moderna ficou marcada por uma intervenção avultada das autoridades públicas no sistema universitário, nos estatutos, nas disciplinas e respetivos programas. Tal interposição, por parte do Estado, teve maior expressão na Alemanha, Península Ibérica e na Europa setentrional e oriental comparativamente com países como Itália, Inglaterra e França.

Esta reforma universitária teve como cenário visionário a mudança da sua natureza social, agora, percebida como "fábricas de recrutas para o serviço público e clerical cuja formação estava sujeita às normas utilitárias da *respublica*" (Rüegg & Ridder-Symoens, 1996b, p. 317). A universidade subjuga-se "aos imperativos do Estado administrativo e financiador e [abdica] das suas antigas imunidades sociais" (p. 317).

A atividade de um docente não seria apenas "inculcar os conhecimentos necessários nos seus alunos mas também cuidar do seu comportamento em geral quando não estivessem a estudar" (p. 208). Mais, de um modo geral, as universidades e os seus professores eram considerados como "uma reserva de talento para aconselhar as autoridades do Estado e da Igreja"[3] (p. 208). Particularmente, os professores e faculdades de Direito eram, frequentemente, solicitados por tribunais, príncipes, cidades, pessoas privadas com algum estatuto na sociedade, para os prover de *concilia* no que respeitasse a todo e

[1] Considerada entre o período que medeia o ano 1453 até 1789. Compreende o período da invenção da Imprensa, os descobrimentos marítimos e o Renascimento. Caracteriza-se pelo nascimento do modo de produção capitalista.

[2] Na sua génese o termo *Docente* está, naturalmente, intrincado com o conceito de homogeneidade. Porém, ao longo dos tempos, tem vindo a ser utilizado para identificar um grupo de pessoas bastante heterogéneo.

[3] Recorde-se a sua presença no Concílio de Trento e os manifestos escritos que deixaram em matérias da esfera política, de ensino e religiosa.

qualquer tipo de matéria. Neste sentido, fica clara a influência que a classe dos professores tinha sobre a sociedade em geral.

A universidade do tempo moderno ficou, igualmente, marcada pelo emergir do interesse científico indispensável para a transformação do pensamento e atividades científicas que se vieram a registar[1] (Figura 1.2).

Figura 1.2: Reunião de doutores na Universidade de Paris.

Quanto ao ingresso de futuros alunos, no início do século XVI, verifica-se que a admissão à universidade respeitava um conjunto de regras inspiradas na herança medieval. O ato formal de ingresso na universidade integrava três momentos fulcrais: (1) o pagamento de uma propina (cujo montante variava em função da posição social e da idade do estudante); (2) o juramento de obediência às decisões das autoridades académicas (sem o qual qualquer outro ato praticado não tinha validade e a matrícula era declarada nula); (3) a

[1] Segundo a obra de Rüegg e Ridder-Symoens (1996b), "Os domínios da ciência, que foram mais drasticamente transformados e que gozaram dos avanços mais espantosos durante os séculos XVI e XVII, foram precisamente os que ocupavam posições mais proeminentes no currículo universitário" (p. 527). São exemplos as áreas de Astronomia, Física, Matemática e Filosofia.

inscrição numa lista de estudantes (ato a que não é reconhecido grande importância pois, este, tinha como propósito o registo confirmatório do pagamento de taxas e a prestação de juramento). A este respeito importa abrir, aqui, um parenteses para deixar a nota de que tais circunstâncias, de modo mais ou menos direto, condicionaram o percurso de alguns docentes e faculdades.

Com efeito, até ao século XVIII, as principais fontes de rendimento dos professores universitários provinham de prebendas[1] e das propinas e não propriamente dos salários que auferiam. Significa, pois, que o número de alunos afetava diretamente o rendimento de Professor. Consequentemente, como nos elucidam Rüegg e Ridder-Symoens (1996b), "docentes bem sucedidos, como Lutero e Melanchthon, que tinham audiências de 400-600 indivíduos em Vitemberga (1520), ou como Alciato, que se diz ter tido 600 estudantes em Bolonha (1539), levavam certa uma bela vida" (p. 224). O mesmo não se poderia dizer de docentes afetos a universidades, onde o número de alunos era baixo, como o caso da Universidade de Heidelberga onde o número de docentes era superior ao número de alunos (1525), ou quando, a partir de meados do século XVIII, o número de estudantes diminuiu drasticamente.

Retomando o eixo fulcral da análise retrospetiva que se tem vindo a aduzir, é imperativo que se faça uma referência aos métodos de ensino da idade moderna.

Com base na fonte histórica, que tem orientado esta breve análise, o método de ensino mantinha-se muito formal, caraterizado pelo alto nível de impessoalidade, herdado de finais da Idade Média. Segundo relato da obra de Rüegg e Ridder-Symoens (1996b),

> o Professor subia ao estrado da "escola" da faculdade e dava uma lição, que durava entre uma hora e uma hora e meia. A lição era normalmente tripartida. Primeiro, o Professor procedia à leitura de um texto de uma autoridade

[1] Do latim *præbenda* tem como significado "o que o Estado deve fornecer aos particulares em troca dos seus serviços".

> consagrada (…). Depois, o Professor continuava através da apresentação de uma exegese pormenorizada do passo escolhido, pondo a assistência em contacto com as várias interpretações de leitura, destruindo algumas, conciliando outras, atingindo por fim uma conclusão magistral. Esta parte da lição era de longe a mais importante (…). Era nessa fase que os estudantes anotavam, muitas vezes *ipsis verbis*, as verdadeiras pérolas de sabedoria do Professor. Finalmente, a lição terminava com uma sessão de perguntas e respostas, durante a qual o Professor indagava até que ponto a turma tinha compreendido a exegese" (p. 543).

Até meados da Idade Moderna as universidades priorizaram o Ensino. Porém, o efeito de diversas mudanças ao nível social, político e económico que ocorreram no cenário mundial, das quais se destaca a revolução industrial iniciada em Inglaterra, impulsiona, de modo mais global, as instituições de ensino superior (IES) a envolverem na sua atividade projetos de investigação, com o desígnio de encontrar respostas aos novos desafios sociais.

Propósito este, que se manteve até finais do século XVIII encontrando desenvolvimentos mais robustos na Idade Contemporânea[1].

Era, assim, clara a rutura com o tradicional modelo gestionário do sistema universitário.

Já no século XIX, o despontar do Estado-Nação[2] imprime uma profunda mudança nas universidades. As universidades da Europa, antes privadas, passam a ser tuteladas pelos Estados, com um desafio crescente: a formação de profissionais que a nova era industrial reivindicava. Contexto este que propulsionou a conjugação da *Razão*, *Ciência* e *Estado* numa encruzilhada da história (Magalhães, 2003).

Na época, por questões que a História bem justifica, destacam-se três modelos universitários: o alemão, o francês e o do Reino Unido.

---

[1] Entendida como a fase histórica desde 1789 até aos dias atuais. Abarca conceitos tão variegados quanto o grande avanço da tecnologia, os conflitos armados de grandes proporções e a *Nova Ordem Mundial.*

[2] O nascimento do Estado-nação corresponde ao período nacionalista do Ocidente e ao seu processo de industrialização.

O primeiro modelo, caraterístico do idealismo alemão, considera a investigação[1] como objetivo capital da universidade. Assim, "as universidades convertem-se em centros de desenvolvimento científico, controladas pelo Estado no seu funcionamento e financiamento, porém com grande respeito à liberdade acadêmica" (Hortale & Mora, 2004, p. 939).

O segundo modelo, originário de França, surge com a criação da Universidade Napoleônica, no ano de 1811. Na sua génese registam-se como objetivos primordiais, "um serviço estatal para satisfazer a necessidade de formar funcionários públicos e promover o desenvolvimento econômico da sociedade, criando uma elite indispensável ao funcionamento do Estado" (p. 939).

Uma referência particular aos docentes universitários. Não obstante constituírem parte do grupo de servidores públicos, é grande o seu poder pelas "suas características de classe social de alto prestígio, permitindo-lhes ser particularmente influentes na elaboração dos cursos e na definição da política universitária" (p. 939).

Por fim, o terceiro modelo de universidade é o anglo-saxónico – modelo da *Personalidade* – concentro na formação do *caráter* do ser humano, através de uma educação liberal.

No início do século XIX o Reino Unido contava apenas seis universidades. Sem grande intervenção por parte do Estado, exteriorizavam, ainda, caraterísticas do tempo medieval.

A exigência de indivíduos mais qualificados proclamada pela Revolução Industrial, originou a criação e expansão, durante o século XIX, de "universidades civis" criadas pela nobreza e pelas autoridades municipais.

Comparativamente com os outros modelos abordados, pode-se inferir que, nas universidades britânicas, as transformações estruturais que ocorreram no

[1] Também designado *modelo do Conhecimento* que corresponderia à ideia humboldtiana de universidade.

contexto da emergência dos sistemas educativos, avocaram formas diversas, é certo, mas sob condições de grande autonomia. "Ao contrário, no modelo europeu continental, é tradicionalmente muito grande o poder do Estado sobre a educação superior, controlando os recursos financeiros, os currículos e a nomeação do quadro docente permanente, que geralmente passa à condição de servidor público" (Hortale & Mora, 2004, p. 940).

Nas últimas décadas do século XX requeria-se, num tom imperativo, a clara orientação para um ensino superior capaz de identificar, interpretar e responder às instâncias reais do mundo atual.

Com efeito, um dos problemas, frequentemente, sinalizado no ensino superior referia-se ao seu distanciamento do mercado de trabalho governado sob novas regras.

Neste sentido era proeminente, nas palavras de Hortale e Mora (2004)

> a exigência de ensinar e aprender o que é relevante para o mercado de trabalho; e que as instituições de educação superior devem dar respostas às novas demandas sociais e não seguir atendendo a modelos obsoletos, que só se mantêm em razão da inércia do sistema (p. 950).

Sentida a necessidade de "desenvolver a Europa, fortalecendo sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica [assim como] assegurar a atratividade da educação superior européia tanto quanto suas tradições culturais" (Hortale & Mora, 2004, p. 944), os ministros de Educação de França, Alemanha, Itália e Reino Unido, reunidos em Paris, no ano de 1998[1], assinaram a *Declaração de Sorbonne*. Um ano mais tarde (1999[2]) deu origem à Declaração de Bolonha, assinada (inicialmente) por vinte e nove ministros da educação europeus. As IES estavam, assim, vinculadas ao início de um processo de renovação deste sistema de educação.

[1] A 25 de maio de 1998.
[2] A 19 de junho de 1999.

Em bom rigor, o processo de Bolonha[1] vem propor um novo modelo para o ensino superior com o objetivo de transpor aquele que, ainda, vigorava do século XIX. Simultaneamente, evocava a aquisição e reforço do conhecimento científico amplo, bem como a capacidade de o aplicar. Ao que na gíria académica se designa formação em competências transversais.

Este foi um período de alguma turbulência no seio das IES. Com efeito, sobre diversos aspetos as universidades não aguisavam a sua concordância. Como indicam Hortale e Mora (2004) ao invocarem um trecho da comunicação final da reunião de Salamanca[2]: "As universidades européias desejam assumir a responsabilidade de atuar em um contexto competitivo para a educação superior, contudo isso requer mais independência de gestão, um marco regulador mais flexível, mais financiamento e maior autonomia" (pp. 946-947). Prosseguem os autores que

> A resposta das universidades foi a de aceitar o novo marco, porém reclamando maior liberdade. Não sem razão, pois, como assinalado anteriormente, um dos mais graves problemas das instituições de educação superior européias é a rigidez estrutural que as impede de atuar adequadamente em um contexto competitivo, porque carecem de maior liberdade e flexibilidade para planejar, distribuir recursos, contratar professores, fixar regras de admissão e alunos ou definir os cursos (p. 947).

[1] Expressão que se refere a todas as atividades desenvolvidas para implementação da Declaração de Bolonha.
[2] Convenção das Instituições de Ensino Superior, de março de 2001, na cidade de Salamanca (Espanha).

Não obstante à consciência de certa clivagem, essencialmente, entre o discurso político, económico, académico, social e cultural, as metas fixadas para a criação do espaço europeu de ensino superior, foram claramente definidas, pela Declaração de Bolonha[1]:

> It should not be forgotten that the European Union's objective for 2010 is for Europe to become the world's most competitive and dynamic knowledge-based economy, able to achieve sustainable development that generates the best work posts and guarantees social cohesion. And, precisely, 2010 is also the year in which the entire university reform for Europe should be approved and implemented" (Aretio, González, & Corbella, 2008, p. 26)

Importa, e por agora sem discussão, salientar que, na génese, o processo de renovação não surgiu no seio das IES, antes, sob o domínio de uma agenda política dos estados da União Europeia.

Para cumprimento de tal premissa as IES precisaram contar com os órgãos próprios governamentais, e da sociedade em geral, para que um espaço dinâmico de criação, desenvolvimento e difusão do conhecimento, simultaneamente comprometido com os seus *outcomes* que pugnam pela eficácia aos desafios da Sociedade, seja uma realidade efetiva.

Dedica-se, em seguida, maior protuberância à contextualização do sistema de ensino superior, nos tempos atuais, particularmente em Portugal.

1.2.2. Instituições e ensino superior na era atual

Se antes não se entendeu fulcral uma incursão aprofundada acerca do desenvolvimento dos sistemas de ensino superior no friso cronológico histórico,

---

[1] Na nota preambular ao Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, tais propósitos encontram-se, igualmente, estabelecidos: "A 19 de Junho de 1999, os ministros da educação de 29 Estados europeus, entre os quais o Estado Português, subscreveram a Declaração de Bolonha, acordo que contém como objectivo central o estabelecimento, até 2010, do espaço europeu de ensino superior, coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados."

também, agora, não se entende como absolutamente necessário um estudo exaustivo, em torno do contexto plurifacetado e intrincado de redes e conexões que encerra a educação ao nível das instituições e sistemas do ensino superior. Importa, sim, reconhecer padrões, dinâmicas, conjunturas da esfera política, social e económica que nos permitam a sua compreensão e funcionamento. Sustenta-se a presente reflexão nos diplomas legais vigentes à data da escrita da presente trabalho de investigação.

1.2.2.1. Desenvolvimento e desafios do ensino superior

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)[1] o ensino superior em Portugal compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.

O ensino universitário é ministrado em instituições universitárias públicas, particulares ou cooperativas e concordatárias e o ensino politécnico em IES não universitárias públicas e particulares e cooperativas.

Preceitua o artigo 11.º da LBSE que são objetivos do ensino superior, entre outros,

- Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua (alínea b);
- Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (alínea f).

Seja sob um desígnio mais reformista ou mais revolucionário, Simão e Costa (2000), são perentórios ao afirmarem a sua convicção de que "em qualquer

[1] Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, posteriormente alterada, nalguns dos seus articulados pelas Leis nºs 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto.

sistema, a educação pode contribuir para o progresso social" (p. 10) e na relação entre os sistemas educativo, económico e produtivo deve ser objetivo capital "capacitar os indivíduos para o exercício de tarefas ou profissões de natureza empresarial, no sentido mais amplo que a expressão possa significar" (p. 19).

As alterações introduzidas no ensino superior pela Declaração de Bolonha são consideradas, no Relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)[1], uma oportunidade única para as instituições promoverem a qualidade do ensino superior, atraírem novos públicos e ampliarem a ligação ao exterior, nomeadamente à sociedade em geral e ao mundo empresarial, em particular. O Governo português não ficou indiferente às recomendações apresentadas por aquela Organização.

Assim, sob o escudo da modernização do ensino superior para o desenvolvimento de sociedades e economias do conhecimento; para além de se procurar ajustar o ensino superior em Portugal a um quadro de qualidade de referência internacional[2]; são, ainda, introduzidas orientações gerais de racionalização aprovadas por aquele órgão de soberania.

O ano de 2007 ficará marcado, na história do ensino superior em Portugal, como o ano de vigorosa discussão, aprovação e entrada em vigor do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES[3]). Um documento único que substitui e revoga as Leis de Autonomia das Universidades e dos Institutos Politécnicos, o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo e o Regime Jurídico do Desenvolvimento e Qualidade do Ensino Superior.

Da exposição dos motivos que justificam e enquadram a Lei n.º 62/2007, surge claro que o diploma tem como premissa regulamentar a constituição,

---

[1] Relatório da OCDE encomendado pelo Governo e tornado publicado em Dezembro de 2006. Em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/8B016D34-DAAB-4B50-ADBB-25AE105AEE88/2563/OCDE__Relatorio__Sintese.pdf encontra-se disponível uma síntese do relatório.
[2] Seja pelo reconhecimento das qualificações atribuídas pelas instituições de ensino superior em Portugal, seja pela mobilidade.
[3] Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro.

atribuições e organização, funcionamento e competências dos órgãos das instituições de ensino superior, bem como, no que concerne, à tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia (n.º1 do artigo 1.º).

Esta lei introduz alterações significativas no modelo de organização e de governo das IES, entre as quais se realça o novo modelo que possibilita a transformação de IES públicas em Fundações de direito privado, bem como a possibilidade de criação de consórcios entre instituições.

Há um claro intuito, na lei, no sentido de reorganizar a estrutura, funcionamento e competências dos órgãos institucionais. Cria-se um Conselho Geral que passará a ser o órgão de topo das instituições de ensino superior. Na sua maioria este órgão é composto por representantes eleitos entre docentes e investigadores, integrando, ainda, representantes de estudantes, bem como um conjunto significativo de personalidades[1], de mérito reconhecido, externas à instituição, que estimulem e garantam a sua abertura à vida social, cultural e económica.

Os Conselhos Científicos das IES passam a integrar, obrigatoriamente, representantes das suas instituições de investigação avaliadas e reconhecidas. Os Conselhos Pedagógicos, de composição paritária entre professores e alunos, são órgãos de consulta prévia obrigatória no que concerne à organização pedagógica e de métodos de avaliação de desempenho, sejam para o corpo docente, sejam para os estudantes.

O RJIES cria, ainda, a figura do Provedor do Estudante cuja ação se desenvolve em articulação com as associações de estudantes e com os órgãos e serviços da instituição, designadamente com os conselhos pedagógicos, bem como com as suas unidades orgânicas.

[1] Em percentagem não inferior a 30%.

Dentro da sua autonomia administrativa e financeira, as IES ficam obrigadas à eficiência no uso dos meios financeiros disponíveis, como por exemplo a realização de receitas próprias (e.g. propinas pagas pelos alunos), ou dotações orçamentais. Refira-se, a propósito, a alteração do critério associado a esta fonte de financiamento, em que número de estudantes perde influência nas dotações orçamentais do Estado em benefício dos designados "indicadores de desempenho".

Independentemente dos ecos (mais ou menos) inflamados acerca das opções fundamentais da lei durante o processo legislativo, e sem equacionar pontuais interpretações subjetivas de conforto e duvidosa legitimidade, não se esperava outra solução que não fosse o vínculo das instituições a quem a mesma se aplica, bem como dos seus responsáveis institucionais, pugnando pela eficácia da mesma.

Uma leitura atenta da lei permite, desde logo, inferir quanto é imprescindível um pensamento estratégico que conduza ao modelo institucional mais adequado, sob pena de (a curto/médio prazo) esvaziamento inoperante que conduz a um declínio gestionário incapaz de se relacionar eficazmente com o todo social da rede que integram.

Decorridos mais de cinco anos da vigência do RJIES a experiência denúncia alguma forma de desagregação, nas esferas em que atua, como consequência das opções políticas enraizadas em premissas da lei do mercado global. Caso será para questionar, se houve uma elevação de expetativas sobre os seus propósitos ou, mesmo, no que respeita ao *timing* de implementação estabelecido?

Não estamos em crer que, aqueles a quem incumbem o estabelecimento das políticas públicas negligenciem o pensamento crítico expresso nas mais variantes formas de produção científica e académica. Em 2000, os coordenadores da obra com o título “Globalization and education. Critical perspectives”, Burbules e Torres (2000), integram um estudo de Thomas

Popkewitz que, sobre a articulação entre o Estado, a ciência e os projetos de reforma educativa se pronunciou nos seguintes termos:

> To consider the problem and problematic of reform, I turn first historically to the idea of reform that appears in Europe and North America in the nineteenth century. My turning to these contexts is to recognize a number of different historical conjunctures that make possible the scaffolding of ideas about the modern school, reform, and the social administration of individuality. My further concern is with the inscription of particular systems of reason that tie the historical practice of reform to the social administration to schooling and pedagogical knowledge. The particular concrete practices need to be accounted for as I move to current reform initiatives, viewed as global projects of change in education. (p. 159)

Já o trabalho "International education and the production of global imagination", de Fazal Rizvi, publicado na mesma obra, ao parafrasear Capling, Considine e Crozier, evoca a questão proverbial no que concerne à globalização: "globalisation refers to the emergence of a global economy which is characterized by uncontrollable market forces and new economy actors such as transnational corporations, international banks, and other financial institutions." (p. 207). Acrescentam, ainda, os autores que "No mention is made here of the profound cultural changes that are now affecting facet of life around the world." (p. 207).

Poucos anos haviam passado e o aspeto nuclear de toda a reforma a operar parecia impercetível, tal como podemos ler em (Magalhães, 2003)

> a emergência de um novo modelo de relação entre o estado e os sistemas de ensino superior e as suas instituições a que chamamos 'regulação através da desregulação', e que está a produzir a emergência de uma tendência de desenvolvimento comuns, como se globalização quisesse dizer homogeneização, pelo menos no que diz respeito às políticas de ensino superior (p. 8).

Ou quando, particularizando para o ensino superior em Portugal, solta um alerta:

> O presente desenho e dinâmica do ensino superior português parece reflectir a incorporação ritual (…) das tendências internacionais no que diz respeito ao

> desenvolvimento do ensino superior, como se o seu destino tivesse que ser traçado pelos padrões assumidos pelos países assumidos como sendo mais desenvolvidos. O empresarialismo e o managerialismo estão a ser aceites e incorporados nos discursos e nas práticas políticas e de gestão, ao mesmo tempo que outras possibilidades são veladas pela fachada imposta pela 'eficiência' (p. 14).

Pensou-se globalmente e agiu-se regionalmente. Os resultados não tardaram em chegar.

Em 2012, Luís Marques Alves[1], na sua obra *História da Educação*, advertia: "Não devemos deixar que as colagens excessivas e as indexações abusivas entre desenvolvimento económico e níveis de escolaridade transformem a educação ou a sua ausência em responsável direta ou indireta pelo lugar na hierarquia das nações medidas pelo seu PIB" (A. M. Alves, 2012, p. 11).

Em novembro de 2013, no Jornal de Negócios, o ensino superior em Portugal foi, uma vez, título depreciativo, numa edição publicada online[2] - *O que não fazer com as universidades*. Apresenta-se, seguidamente, um recorte extraído do texto original:

> Nos últimos dois anos, os cortes no ensino superior e ciência excederam em muito a redução geral de despesa pública. Está-se a cortar mais acentuadamente numa área em que Portugal já em 2011 gastava menos que a média da OCDE (1,1% do PIB, face a 1,3%) e em que o país tem conseguido obter resultados notáveis mesmo contando com menos recursos. (…)
>
> As universidades portuguesas apresentaram um progresso notável na última década. O número de alunos de licenciatura e de pós-graduação aumentou. O número de publicações científicas disparou. Aumentaram as patentes. Aumentou a colaboração com empresas. Aumentou fortemente a proporção de doutorados. Cresceu o número de estudantes internacionais. (…)
>
> Mesmo num contexto de redução das transferências, as universidades portuguesas afirmaram-se e conquistaram presença nos rankings mundiais

[1] Professor associado com agregação do Departamento de História e Estudos Políticos e Internacionais da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
[2] *In* http://www.jornaldenegocios.pt/opiniao/detalhe/o_que_nao_fazer_com_as_universidades.html.

> (ARWU, Times, NTU). Portugal foi o segundo país do mundo com maior aumento absoluto de universidades no ranking das 500 melhores ARWU (…)
>
> In Jornal de Negócios, edição de 27 Novembro 2013

Não havia, quaisquer, dúvidas de que a dinâmica económica, as exigências de competitividade e produtividade passaram a reivindicar um novo patamar de qualificação profissional.

Se é certo, que "o desenvolvimento educativo acompanhou de perto o processo de construção dos Estados nacionais" (Justino, 2010, p. 18); não haja a menor dúvida de que "o nosso maior recurso reside no potencial humano, que se desenvolve com a aquisição de conhecimento, através de uma formação terciária ao mais alto nível" (V. Ferreira, 2003, p. 5).

1.2.3. O Professor do ensino superior

Já se referiu anteriormente à natureza binária do sistema de ensino superior em Portugal. A letra do RJIES expressa o sentido orientador de cada sistema de ensino. Assim, deverá o ensino universitário orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente (artigo 3.º).

Neste sentido, importa, desde já, clarificar o que, nos termos da lei é requerido às IES, qual a organização formal do seu corpo docente, bem como o que lhes é atribuído. Para melhor comparação, o Quadro 1.1 apresenta sumariamente os três aspetos aludidos.

Quadro 1.1: Organização do Ensino Superior, carreiras e competências do Corpo Docente

REGIME JURÍDICO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (LEI 62/2007)	
As universidades, os institutos universitários e as demais instituições de ensino universitário são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental. (art.º 6.º)	Os institutos politécnicos e demais instituições de ensino politécnico são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental. (art.º 7.º)
ESTATUTO DA CARREIRA DOCENTE UNIVERSITÁRIA (DL 205/2009)	**ESTATUTO DA CARREIRA DO PESSOAL DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO (DL 207/2009)**
Categorias (art.º 2.º) **a) Professor catedrático;** b) Professor associado; c) Professor auxiliar.	**Categorias (art.º 2.º)** a) *(Revogada.)* b) Professor adjunto; c) Professor coordenador; d) Professor coordenador principal.
Funções dos docentes universitários (art.º 4.º) a) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico; b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes; c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento; d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias; e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário.	**Funções dos docentes do ensino superior politécnico (art.º 2.º A)** a) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes; b) Realizar actividades de investigação, de criação cultural ou de desenvolvimento experimental; c) Participar em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento; d) Participar na gestão das respectivas instituições de ensino superior; e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente do ensino superior politécnico.

Muito embora se perceba a intenção de distinguir os objetivos de cada sistema de ensino: universitário *vs* politécnico conclui-se que a atribuição de funções gerais é igual, à exceção da hierarquia entre as duas primeiras, a saber:

a) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;

b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;

que para o ensino universitário se apresentam por esta hierarquia, enquanto que, para o ensino politécnico a ordem se inverte. Situação que não se vislumbra de imprescindível aprofundamento, atentos os objetivos da presente investigação.

Não é certo, para nós, que, na relação com o Aluno, o Professor tenha presente o conteúdo funcional estribado na letra da lei lavrada em termos generalistas. Parece-nos, porém, que a relação diária supera as limitações do paradigma processo-produto. A relação Professor-Aluno é orientada pela perceção circunstancial onde os atores se posicionam, composta por fragmentos que intricados formam o todo. É, neste sentido, uma representação mental que o Professor constrói, mais ou menos ao nível subliminar, em função da informação que o próprio obtém, interpreta e a que atribui um significado que orienta o seu comportamento.

O tradicional papel do Professor[1], confinado, durante séculos, à transmissão de conhecimentos, progrediu, em grande medida, em razão da transição para uma sociedade do conhecimento arraigada na construção do pensamento crítico. "Facilitar e sustentar a emergência de capacidades dos estudantes para pensarem criticamente, para serem capazes de se auto-determinarem e

[1] No âmbito deste trabalho, atentos os seus propósitos, centramos função docente na relação Professor-Aluno, relegando para outras dimensões a investigação ou gestão institucional.

continuarem a aprender ao longo da vida têm vindo a ser apontadas como as tarefas centrais da acção docente" (Esteves, 2008, p. 106) .

Porém, como adverte Esteves (2008), a dificuldade "estará em como proceder para concretizar tais intenções … por não atenderem à complexidade global do processo formativo, nem aos contextos de formação e aos constrangimentos que sobre eles impendem" (p. 106).

Que não haja ilusões. Aquele terá que ser assumido como processo-produto da nova era. Nas palavras de Rancière (2010), citado por L. Alves (2012), "O mestre não é apenas o indivíduo que detém o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como fazer da coisa ignorada um objeto de saber, em que momento e segundo que protocolo" (p. 10).

1.2.4. O Aluno do ensino superior

Há já algum tempo, que os estudantes do ensino superior reivindicam a elaboração participativa e aprovação de um estatuto próprio, de aplicação em todo o ensino superior, que determine um conjunto de direitos e deveres na relação do estudante-IES.

A par de normativos especiais que regulam de direitos mínimos e deveres decorrentes de situações, também elas especiais, é na Lei do Financiamento do Ensino Superior[1] que encontramos normas gerais que estabelecem uma relação entre os alunos e o Estado, através das IES.

Mesmo a existir, não teríamos como certo, que tal normativo pudesse incluir preceitos que reconhecessem os desafios e exigências com que jovens adultos se confrontam ao ingressarem no ensino superior.

[1] Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

Por outro lado, a heterogeneidade crescente dos estudantes do ensino superior também se manifesta em modo e graus muito diferenciados. Tomando como referencia o estudo apresentado na obra Ensino Superior: Saberes, experiências e desafios (Noutel, Brutten, Pires, & Huet, 2012), o jovem estudante que ingressa no ensino superior enfrenta dois grandes desafios: por um lado, o de resolver tarefas próprias da fase de desenvolvimento que está a vivenciar (nomeadamente a construção da identidade, integridade, autonomia, autoconceito, relacionamento interpessoal, gestão emocional) e, por outro, o de responder às mudanças e exigências contextuais (p. 307).

1.3. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Passados mais de 2000 anos, à época em que Aristóteles descreveu como propósito do ensino do seu tempo: a formação de homens cultos, a educação na virtude ou a satisfação de necessidade materiais da sociedade, foi impreterível que se fizesse uma breve e transversal leitura histórica que nos habilitasse de um espírito crítico acerca dos objetivos da instituição universitária, a função docente e sua relação com os alunos.

A origem da universidade surge enquanto espaço novo de construção e de preservação dos saberes. Foi essa a resposta nos tempos medievais às exigências históricas.

A universidade da era medieval era constituída pela comunidade de professores e estudantes. Gozava de uma natureza privada e administração autónoma pelos próprios membros da comunidade universitária, ainda que estivesse sob proteção da Igreja, de reis ou das cidades onde se fundavam.

A sua subsistência financeira procedia dos bens e propriedades de que eram titulares, bem como do pagamento de taxas pelos alunos.

Sem grandes variações, este modelo persiste até o final do século XVIII.

Já no século XIX, com a procedência do Estado-Nação, ocorre uma profunda mudança nas universidades. De realçar, neste período, dois marcos históricos: (1) a transição das universidades, antes de natureza privada, para a esfera do Estado, principalmente nos países da Europa continental; (2) a formação de profissionais que a nova era industrial exigia.

Do século XX destaca-se a implementação do processo de Bolonha no ensino superior. Havia que encontrar resposta, por um lado, à necessidade de se adaptar à sociedade do conhecimento; por outro, concretizar o ajustamento a uma nova realidade - o mundo globalizado.

Universidade[1] é uma instituição social no seio da qual o conhecimento é dinamicamente criado e difundido. Se, já, é indubitável que o ensino deve acompanhar a evolução da envolvente, entenda-se no seu sentido mais lato: *aldeia global*, estamos em crer que não poderá descurar-se, aquelas que são as expetativas e interesses da comunidade discente, seja pelo modelo institucional que adotado, pelo processo de ensino-aprendizagem que promove, pela distribuição equitativa de recursos ou, simplesmente, pela (des)territorialização de princípios e valores.

Certo é que, continuamos a assistir a um hiato funcional entre as instituições de ensino - organizações sociais -, os indivíduos que, de algum modo, interagem no processo e respetivo contexto: político, social, económico… ou simplesmente cultural.

E se, em tese, ao Professor se requer que seja facilitador na procura e compreensão do ato de construção de um conhecimento. Do Aluno espera-se um sujeito ativo e interativo no seu processo de construção de conhecimento, assim como do desenvolvimento do seu Eu intelectual. Porém, esta, ainda, não é uma realidade percebida por todos os intervenientes.

[1] Em sentido lato, entende-se pois todas as instituições de ensino superior, como as universidades e institutos politécnicos.

CAPÍTULO 2 -

EDUCAÇÃO: TEORIAS, PERSPETIVAS E PRÁTICAS

2.1. Nota Introdutória
2.2. Educação, Pedagogia e Didática: Concetualização
2.3. Paradigmas do Ensino-Aprendizagem
2.4. Taxonomia dos Compromissos Educativos
2.5. Perceção, Comunicação e Comprometimento nas Dimensões da Transferência
2.6. Educação Como Um Todo
2.7. Síntese do Capítulo

2.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Novos saberes, novas tecnologias, novas realidades alteram hábitos, valores, princípios e, até mesmo, a própria identidade do ser humano. A este fenómeno a ciência designa de progresso. Em certo modo, poderíamos anuir incondicionalmente, não fosse o descompasso que se regista entre a evolução científico-tecnológico e a reorganização social, a reinterpretação dos propósitos institucionais e a reavaliação do papel de cada Entidade na apropriação complexa a cada circunstância e a cada momento.

Vivemos um tempo de incertezas. No contexto atual, de grande complexidade e variabilidade, justifica-se um pensamento reflexivo acerca da educação, seus paradigmas e taxonomias.

No processo de construção de saberes não é bastante um sistema de ensino-aprendizagem que responde a duas questões: (1) Que conhecimento? (2) Como chegar a esse conhecimento?

A prática denuncia um hiato funcional entre as instituições de ensino (organizações sociais), e os indivíduos nos seus ambientes circundantes. Professores e alunos são envolvidos num relacionamento que, na estruturação dos espaços, na organização dos tempos e na conceção dos conteúdos obedece a princípios rígidos e marcadamente hierarquizados.

Todavia, a *aula* incorpora um espaço privilegiado de construção coletiva do conhecimento na intersubjetividade. A relação Professor-Aluno constitui-se como um campo de particular singularidade, propício à aprendizagem, onde as dimensões primordiais do ser humano/cidadão se edificam.

2.2. EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E DIDÁTICA: CONCETUALIZAÇÃO

Não basta ensinar ao homem uma especialidade,
porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade.
É necessário que adquira um sentimento,
um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido,
daquilo que é belo, do que é moralmente correto.

(Bell, 1989)

Um estudo acerca das realizações humanas possibilita ascender ao conhecimento do ser humano. O conhecimento, por seu turno, enquanto atividade do pensamento, procura a compreensão da realidade.

O Homem é, sem dúvida, um ser eminentemente social. E, através da cultura mantém a identidade humana no que ela tem de específico (Morin, 2002). Não foi a sociedade que fez os homens; antes, foram os homens que se organizaram em sociedade. Através da cultura poder-se-á caraterizar uma sociedade, pois o conhecimento é disseminado pelo saber social e cultural.

Para Morin (2002) a educação "deverá ser um ensino primeiro e universal centrado na condição humana" (p. 51). Importa, assim, disseminar a capacidade de apreensão das "relações mútuas e influências recíprocas entre partes e [o] todo num mundo complexo" (p. 17).

A educação surge como instrumento fundamental à humanidade na sua construção dos ideais de liberdade, solidariedade, cidadania, justiça social e dignidade humana e cujo papel é essencial no desenvolvimento contínuo, de cada pessoa em particular como da sociedade em geral (Delors, 1998). Sendo esta a razão que impele alguns autores a associarem a concetualização da educação a um contrato social:

> Para que o sistema educativo seja eficaz tem de funcionar no quadro de um contrato social, compreendido e defendido por todos. Aos governos cabe a enorme responsabilidade de fazer aceitar este contrato de acordo com um

> processo que devia começar no seio da própria classe política. É indispensável que os dirigentes políticos o aprovem para que a sociedade em geral o possa fazer também. É o único meio que nos resta de fazer com que a educação dê resposta, quer à necessidade de normas, quer ao imperativo de um amplo consenso nacional sobre justiça social (p. 242).

João Ruivo (2012), ao referir-se ao desenvolvimento tecnológico e sua inclusão nos processos educativos, defendia que uma escola é, e, segundo o autor, sempre terá sido,

> um espaço em que aprendentes e educadores se encontram, num ambiente que estimula a auto estima e o desenvolvimento pessoal e que oferece janelas de oportunidade para o sucesso num mundo que gira em contra ciclo, ao promover o egoísmo, o individualismo e a concorrência desregrada. É que não há nenhuma solução tecnológica que seja capaz de induzir o milagre de transformar um espaço em relações humanas num lugar interessante e adequado para gerar a construção de um cidadão com sólidos valores morais e com uma ética de respeito para com os princípios da democracia e do humanismo (p. 10).

Também Noam Chomski, numa entrevista concedida a Donaldo Macedo (2004), advoga que escolas funcionam como um mecanismo para essa socialização. Afirma o Professor que, nas escolas não se aprende apenas conteúdos. E se alguém desejar ser Professor em determinada área, não lhe é bastante que aprenda muito sobre essa área científica. Acrescenta que, "Adicionalmente é preciso aprender como se comportar, como se vestir de um modo apropriado, que tipos de questões podem ser levantadas, como encaixar (ou seja, como se adaptar), etc." (p. 12).

Princípios que corroboram muito do que a literatura já conhecia através da Didactica Magna de Comenius (1621-1657). Agora dito de outro modo, que

> as escolas cometem o erro de ensinar a olhar com os olhos dos outros e a saborear com o coração dos outros, mostra-o o método de todas as artes, o qual não ensina a abrir as fontes e a derivar delas vários arroios, mas apenas mostra os arroios derivados dos autores, querendo que, através deles, atinjamos as fontes" ((Comenius, 2006, p. 270), versão editada pela Fundação Calouste Gulbenkian).

Neste campo de conhecimento existe alguma ambiguidade terminológica que poderá ser problemática para a compreensão da narrativa que expomos. Torna-se, pois, indispensável que façamos uma revisão literária acerca da etimologia dos constructos que temos vindo a utilizar, que numa linguagem de senso comum poderiam ser entendidos com sinónimos ou afins, mas não na língua científica. Referimo-nos à educação, pedagogia e didática.

Comenius, em meados do século XVII, defendia que a educação nas escolas deveria ter caráter universal. Todos deveriam aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins das coisas mais importantes, que existiam ou que pudessem vir a existir. De tal forma, era sua convicção, que veemente asseverou, que ninguém se deveria confrontar com algo desconhecido, sobre o qual não conseguisse sobre ele emitir um juízo moderado ou dela fazer um uso adequado (Comenius, 2006).

Comenius foi, com todo a certeza, um pioneiro defensor da escola como o "locus" fundamental para a educação do homem. A educação comeniana, retratada no adágio: "Ensinar tudo a todos", tem essa significância: este seria o meio que permitia ao homem colocar-se no mundo não apenas como espetador, mas, sobretudo, como ator.

Desde Platão aos dias de hoje, o conceito *educação* trilhou um longo e vasto percurso, acompanhando o próprio desenvolvimento societal, o conceito *educação* foi adquirindo um estatuto mais robusto.

O termo educação, de origem latina – *E-ducere* – significa conduzir (*ducere*) para fora.

Com alguma frequência se associa o conceito de educação ao de formação. Porém, este tem na sua génese um sentido diverso. Formação – *bildung* - significa configuração segundo uma forma pré-existente. Na interpretação de Möllmann (2010), que procura o sentido de *bildung* na contemporaneidade, refere que este respeita “à determinação da essência humana em seu juízo – sua racionalidade - como um todo” (p. 7).

Neste sentido, entende-se por educação, a atividade social de humanização dos indivíduos (Libâneo, 2006). Por outras palavras, poder-se-á dizer que a educação é um processo, composto por ações intrincadas, em função da formação do ser humano.

Conceito que se deverá distinguir de *teoria da educação* que, na visão interacionista de Piaget, consiste na relação de interdependência entre o homem e o objeto do conhecimento, definida por Martins (2011) como "uma teoria pragmática e funcional, que tem por objectivo a validade e a pertinência da prática educativa nos respectivos contextos" (p. 59); ou ainda *filosofia da educação* enquanto ramo do pensamento que se dedica à reflexão criteriosa dos processos educativos. O seu objetivo principal é compreender a relação do fenómeno educativo e sua articulação à sociedade.

O termo pedagogia, de origem grega significa criança (*paidós*) e condução (*agogé*). O seu estudo, enquanto ciência, teve início no século XIX com Herbart.

A pedagogia de Herbart orienta-se segundo duas perspetivas: (1) A ética – que compreende o problema das metas educativas; (2) A psicologia – ancorada ao desenvolvimento do Aluno e dos meios educativos. (Martins, 2011)

Na conceção do pedagogo francês Gaston Mialaret (1991), citado por Libâneo (2006), consiste num processo reflexivo "sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela" (p. 850).

O termo didática, de origem grega, traduz-se por arte ou técnica de ensinar. A obra *Didactica Magna*, de Comenius, escrita no século XVII, marcou, significativamente, o processo de sistematização da didática. Como o próprio a definiu *A Arte de ensinar tudo a todos* (Comenius, 2006).

Poder-se-á, neste sentido, afirmar que a didática compreende um Saber, que tem como propósito central envolver as teorias sobre as práticas de ensino, metodologias e métodos de ensino.

Fazemos, agora, uma breve incursão à época de Comenuis (1592-1670) e, através dele, observarmos a prática educativa de então e, num exercício de abstração, poder-se-á comparar com a realidade que conhecemos hoje.

> Foi, portanto, uma autêntica carnificina para os jovens: 1. retê-los todos os dias, durante seis, sete e até oito horas, em lições públicas e exercícios, e ainda, durante algum tempo, em lições particulares; 2. obrigá-los a ouvir exposições didáticas, a compor exercícios e a atulhar a memória com uma multidão de coisas, até à náusea, ou mesmo até ao delírio, como muitas vezes nós próprios vimos. Na verdade, se alguém pretende encher um pequeno frasco de gargalo estreito (…) à força, em vez de o encher gota a gota, que adianta? Sem dúvida que a maior parte da água salta fora, e no frasco entra menos do que entraria se ela fosse introduzida pouco a pouco. Age, portanto, idiotamente aquele que pretende ensinar aos alunos, não quanto eles podem entender, mas quanto ele próprio deseja, pois as forças querem ser ajudadas e não oprimidas, e o formador da juventude, da mesma maneira que o médico, é apenas ministro da natureza, e não o seu senhor (Comenius, 2006, pp. 250-251).

Da literatura consultada percebeu-se que muitos autores enfatizam que não existem fórmulas pré-definidas e que a capacidade de discernimento do Professor é uma caraterística fundamental.

Para o nosso trabalho adotamos a definição de Haydt (2006). De acordo com a autora, a pedagogia trata do estudo sistemático da educação, ou seja, "É a reflexão sobre as doutrinas e os sistemas de educação" (p. 13). A didática é uma secção ou ramo específico da pedagogia que se preocupa com "os conteúdos do ensino e [os] processos próprios para o conhecimento" (p. 13). Prossegue a autora que na destrinça que faz entre pedagogia e didática que, "Enquanto a Pedagogia pode ser conceituada como **a ciência e a arte da educação**, a Didática é definida como **a ciência e a arte do ensino**" (p. 13). É clara a ênfase que recai sobre o processo de ensino e aprendizagem, e neste sentido a relevância à relação Professor-Aluno.

Aprender é um ato de crescimento, de mudança. Bertrand (2001) estava certa ao invocar as palavras de Rogers (1969), "Mudar alguém é permitir-lhe que mude!" (p. 47). É absolutamente necessário que se permita um espaço, um tempo e um estado de maturação para que a aprendizagem seja efetiva.

2.3. PARADIGMAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM

> *A suprema arte do professor é despertar a alegria na expressão criativa do conhecimento, dar liberdade para que cada estudante desenvolva a sua forma de pensar e entender o mundo, assim criamos pensadores, cientistas e artistas que expressarão em seus trabalhos aquilo que aprenderam com seus mestres.*
>
> (Bell, 1989)

Nesta fase da exposição é imperativo que se faça uma referência aos modelos teóricos de ensino-aprendizagem, preconizados pela literatura, no sentido de se identificar aspetos reveladores das opções metodológicas que constituem a prática docente. Consequentemente, o resultado será mais ou menos alcançado consoante a atividade de ensinar, pelo Professor, se ajusta à aprendizagem do Aluno.

Neste sentido, adotamos a concetualização de Scheerens (2004), citado por Albuquerque (2010), que preceitua a **aprendizagem** como "um processo de construção de significados e atribuições de sentido" e o **ensino** como a "ajuda necessária para que esse processo se realize na direcção desejada" (p. 58). É no momento, em que o tal processo ocorre que se materializam as mediações entre Professor e Aluno (J. L. V. Almeida & Grubisich, 2011).

Ao se compreender a perspetiva da mediação no processo de ensino-aprendizagem, "ao mesmo tempo em que não há uma relação direta entre ensino e aprendizagem, não há também uma desvinculação desses dois processos. Ou seja, para haver aprendizagem, necessariamente deve haver ensino. Porém, eles não ocorrem de modo simultâneo" (J. L. V. Almeida & Grubisich, 2011, p. 72).

A literatura compulsada refere três paradigmas do processo de ensino-aprendizagem: Behaviorista *[de Skinner (1904-1990)]*, Construtivista *[de Piaget (1896-1980)]*, e Sociointeracionista *[de Vygotsky (1896-1934)]* (Pereira, 2009). Apresenta-se, seguidamente, para cada uma delas, uma breve descrição e

princípios diretamente relacionados ao ambiente escolar. De salientar que nenhum dos três paradigmas se constitui como metodologia (Pereira, 2009).

Behaviorista – concerne na "análise experimental do comportamento humano, na qual se controlam os efeitos do condicionamento nas ações e reações dos indivíduos" (Pereira, 2009, p. 229). De acordo com a autora os princípios caraterizadores deste paradigma são:

- Existe uma definição rígida de papéis: o Professor ensina e os alunos aprendem;
- As aulas são essencialmente expositivas:
- A posição dos alunos em relação à construção de conhecimentos é de passividade. É o Professor quem define os resultados esperados.

Construtivista – é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem que protagoniza o Saber como algo que é construído e não apenas reproduzido. Nesta perspetiva o enfoque está "naquilo que é *conhecer* como no modo como *se chega a conhecer*" (Fosnot, 1999, p. 9). Os princípios caraterizadores deste paradigma são, de acordo com Pereira (2009):

- O Aluno está no centro do processo educativo;
- É conferida ao Aluno autonomia na sua aprendizagem;
- O conhecimento não está pronto, mas é construído através da interação entre o Aluno e o objeto do conhecimento;
- O Professor não assume uma prática meramente transmissiva e respeita as fases de desenvolvimento (maturação) do Aluno.

Sociointeracionista – trata-se, fundamentalmente, de uma teoria explicativa acerca do desenvolvimento cognitivo do ser humano. Vygostski foi contemporâneo de Piaget e, muito embora reconhece-se os seus contributos para o estudo sobre o desenvolvimento cognitivo, assumiu uma posição de discordância relativamente a dois aspetos que considerava essências: (1) o enfoque que a teoria piagetiana atribuía ao caráter biológico do desenvolvimento que, de acordo com Vygostski, "negligenciava a importância fundamental da componente sócio-histórica no processo de desenvolvimento

cognitivo do indivíduo" (Pereira, 2009, p. 231). Para Vygostski, qualquer abordagem psicológica deve integrar, para além dos aspetos mentais e biológicos, o fator social, pois este constitui-se responsável pelo processo de internalização das representações do mundo (linguagem, normas, valores); (2) outro aspeto de discordância entre Piaget e Vygostski respeita às questões de índole pedagógica. Enquanto Piaget considerava necessário que o indivíduo atingisse determinados estágios de desenvolvimento para que conseguisse ativar os respetivos esquemas de aprendizagem, Vygostski considera que o aprendizado se antecipa ao desenvolvimento porquanto existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial[1]. O primeiro é indicativo do todo, que o ser pode realizar por si mesmo, já no segundo nível o indivíduo consegue realizar determinada atividade através da mediação de outrem mais experiente. À distância entre estes dois níveis, o autor designou por zona de desenvolvimento proximal.

Para a pedagogia estas noções adquirem especial relevância pois, evidenciam "que o conhecimento é construído nas interações sociais … [e salientam] o papel do Professor como mediador nesse processo de construção"

Alguns dos pricípios sinalizadores deste paradigma são, segundo Pereira,

- A interação entre Professor-Aluno como princípio do processo educativo;
- O destaque é que dado à importância da realização de trabalhos em grupo;
- O papel do Professor como mediador;
- A aprendizagem não atinte um estágio de "prontidão";
- A ênfase conferida à abordagem interdisciplinar.

Seguidamente, apresenta-se o Quadro 2.1 através do qual se sistematizam alguns dos aspetos centrais dos paradigmas anteriormente expostos.

[1] Esta terá sido a mais significativa contribuição de Vygostski para a área da educação – a noção de zona de desenvolvimento proximal.

Quadro 2.1: Análise comparativa dos principais paradigmas de ensino-aprendizagem

ASPETOS	BEHAVIORISMO	CONSTRUTIVISMO	SOCIOINTERACIONISMO
ENSINO	É a criação de situações, nas quais a repetição é essencial para que haja maior memorização dos conteúdos	É a criação de situações, através das quais, o Aluno interagindo com o ambiente desenvolve suas estruturas e constrói o seu conhecimento	É a promoção de situações que possibilitem ao Aluno transformar os conhecimentos dos quais ele se apropriou através de suas interações com o meio histórico e cultural
APRENDIZAGEM	É a mudança de comportamento resultante de treinos	É o desenvolvimento da inteligência através da interação entre o sujeito, o ambiente e o objeto do conhecimento	É a apropriação e transformação de conhecimento historicamente construídos e organizados culturalmente
PAPEL DO PROFESSOR	Exerce o papel de centralizador e detentor do conhecimento	Possibilitador de situações em que o Aluno faça as suas descobertas e construa o seu conhecimento	Facilitador das interações entre o Aluno e o objeto do conhecimento
PAPEL DO ALUNO	É o de recetor, moldado a desempenhar comportamento desejado pelo Professor	Em contato com o ambiente, o Aluno se torna um construtor do seu conhecimento	Transformador dos conhecimentos que ele se apropriou através das suas interações com o meio social
ATIVIDADE DIDÁTICA	É realizada através da seleção de conteúdos a serem ensinados partindo do mais simples para o mais complexo	Realiza-se através de planos de estudos que aperfeiçoem e desenvolvam as habilidades cognitivas, ou seja, levem o Aluno a resolver problemas	Parte do conhecimento prévio do Aluno, daí permite avançar, ampliar e reestruturar esse conhecimento. Promoção de situações que incentivem à curiosidade e à troca de informações e permitam acesso às fontes de conhecimento
CLIMA NA SALA DE AULA	Aluno passivo recebendo informações do Professor	É interativo, no qual o Professor conduz o Aluno à descoberta do conhecimento	É de interação, no qual o Professor é mediador entre Aluno e o objeto do conhecimento
AVALIAÇÃO	É feita através de testes, nos quais o Professor vai priorizar a quantidade de conteúdos memorizados	Será feita através da observação individual, ou seja, quando o Aluno passa de um estado menor de conhecimento para um maior	Será feita através da observação dos grupos de alunos, como eles se relacionam com os diversos objetos de conhecimento; suas descobertas, dúvidas e dificuldades, a fim de ver se o Aluno já interiorizou e transformou os conhecimentos adquiridos

Fonte: adaptado de Pereira (2009)

Em jeito de súmula, poder-se-á concluir que, dificilmente se compreende a aprendizagem de um indivíduo sem perceber como este interage num contexto social e, particularmente, educacional. Do mesmo modo, não se perceberá um sistema educativo que não compreenda os seus interlocutores em termos cognitivos, afetivos e psicomotores.

2.4. TAXONOMIA DOS COMPROMISSOS EDUCATIVOS

Educação é o que fica quando esquecemos tudo o que aprendemos na escola!

Albert Einstein

Estruturar, de forma criteriosa, o processo educacional com o propósito de criar verdadeiras oportunidades de criação, desenvolvimento ou alteração de pensamentos, comportamentos e atitudes, obriga, necessariamente, a uma consciente definição dos compromissos com a aprendizagem.

Na década de 50, do século passado, Benjamin Bloom liderou uma equipa multidisciplinar de vários especialistas de universidades dos Estados Unidos. Do trabalho resultou a proposta de Bloom - uma estrutura de organização hierárquica de objetivos educacionais em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. A proposta, é designada pela literatura por *Taxonomia dos Objetivos Educacionais* ou, simplesmente, *Taxonomia de Bloom*.

É certo que a capacidade de aprender algo é diferente para cada sujeito. Durante muito tempo foi entendimento que, tal situação estava relacionada com "situações e variáveis existentes fora do ambiente educacional e que, nas mesmas condições de aprendizagem, todos aprenderiam com a mesma competência e profundidade o conteúdo" (Ferraz & Belhot, 2010, p. 423).

Foi quando Bloom e sua equipa, após realização de diversos estudos, concluíram que, nas mesmas condições de ensino, todos os alunos aprendiam[1]. Porém, diferenciavam-se em relação ao nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido (Ferraz & Belhot, 2010).

[1] Isolando no grau possível as variáveis externas ao meio de ensino.

Inicialmente, a implementação incidiu sobre os dois primeiros domínios, com particular incidência no primeiro – cognitivo – como mediador de um processo, nas palavras de Tyran (2010), "Bloom's cognitive taxonomy was initially created as part of a project to provide a theoretical framework to facilitate communication among educators regarding learning assessment and testing materials" (p. 208).

Com o tempo vários teóricos foram estudando e revendo o modelo de Bloom. Também os domínios afetivo e psicomotor adquiriram algum protagonismo nos estudos que se foram realizando. Porém, o domínio cognitivo é o mais conhecido e utilizado (Ferraz & Belhot, 2010).

Para alguns autores, sob o argumento que refere o grande desenvolvimento que se registava em diversas áreas de saber, um grupo de especialistas, liderados por Lori Anderson e David Krathwohl, procederam à revisão dos pressupostos teóricos da Taxonomia original de Bloom (1956) tendo em 2001, como corolário, sido publicado o livro *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives* (L. W. Anderson & Krathwohl, 2001).

Dos trabalhos mais recentes não se encontram alterações substantivas ao modelo original. Tese que corroborámos com Munzenmaier e Rubin (2013), quando indicam que "the revision published in 2001 is not a heretical departure from the original *Handbook*, but a continuation of Bloom's work" (p. 17); indicando os dois motivos que estiveram na origem na revisão da Taxonomia de Bloom: "To refocus attention on the value of the original handbook in developing accountability programs, aligning curriculums, and designing assessments; To update the original based on new understanding of learning and new methods of instruction" (p. 17).

Apresentam-se, em seguida, os principais domínios da Taxonomia de Bloom[1], e seus significados, segundo L. W. Anderson e Krathwohl (2001), Ferraz e Belhot (2010), Lima (2012) e Munzenmaier e Rubin (2013).

O **domínio cognitivo** respeita ao processo de formação do conhecimento, associado ao desenvolvimento do processo cognitivo nos vários estágios pelos quais o sujeito desenvolve a capacidade de correlacionar abstrações. Integra seis categorias, como se expõe na Figura 2.1.

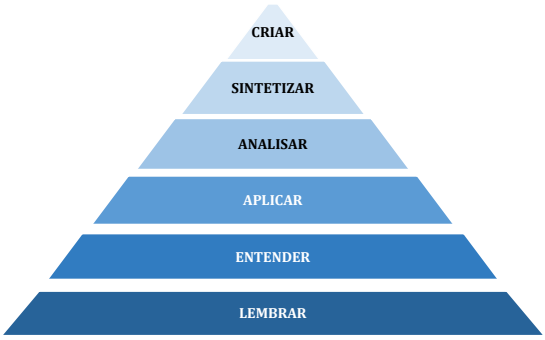


Figura 2.1: Categorias do domínio cognitivo

Fonte: adaptado de L. W. Anderson e Krathwohl (2001)

O **domínio afetivo** integra comportamentos relacionados com sentimentos, emoções, valores, bem como desenvolvimento de apreciações e ajustamento. Incorpora cinco categorias, como é apresentado na Figura 2.2.

[1] Tal como verificamos na literatura mantem-se a mesma designação muito embora a exposição inclua a versão revista de 2001.

Figura 2.2: Categorias do domínio afetivo

Fonte: adaptado de Krathwohl, Bloom, e Masia (1964)

Como referem os autores Allen e Friedman (2010), "Teaching in the affective domain is required to facilitate development in the values, ethics, aesthetics, and feelings of social work students. It is arguably the most complicated type of teaching as it integrates cognition, behavior, and feelings" (p. nd).

O **domínio psicomotor** concerne a destrezas físicas/motoras, bem como a comunicação não verbal. Integra sete categorias, como se mostra na Figura 2.3.

Figura 2.3: Categorias do domínio psicomotor

Fonte: adaptado de Simpson (1972)

Das obras e estudos que foram objeto de estudo para a realização deste trabalho percebeu-se que, muito embora sejam reconhecidas as vantagens proporcionadas pelo sistema de classificação de saberes que (1) categoriza níveis de abstração, para questões frequentemente colocadas em educação, e (2) determina competências desejadas em educação, certo é, que poucos professores fazem uso deste instrumento. Menos, ainda, no sistema de ensino superior (Ferraz & Belhot, 2010).

Com efeito, se o Professor, através de um ato refletido, souber como navegar dentro do centro de gravidade do conhecimento, ser-lhe-á mais proficiente eleger as estratégias apropriadas de ensino-aprendizagem na relação com o Aluno. Esta é efetivamente a questão que prosseguimos.

Os modelos e conceções teóricas são positivos se servirem aos objetivos que se propõem. Se nos for permitida a veleidade de apresentar uma recensão pontual, diríamos que os diversos domínios e categorias, na prática, não se apresentam de forma tão inflexível. Mais, se para determinada área de saber um domínio poderia ser a melhor opção, para outro Aluno poderia já não ser. Significa pois, que estamos em crer que comportamentos e competências dos diversos domínios podem, sob influências cruzadas, ser a melhor opção para o processo de ensino-aprendizagem.

Outra questão a ter presente, refere-se ao facto de, nem sempre, o objetivo ser a aquisição de um novo saber mas, antes correlacionar conhecimentos ou, simplesmente, criar espaço para pensar os conceitos. Como expõem os autores Fry, Ketteridge, e Marshall (2009),

> Very frequently learning is thought of in terms only of adding more knowledge, whereas teachers should be considering also how to bring about change or transformation to the pre-existing knowledge of their learners (…) Additions to knowledge, in the sense of accumulated "facts", may sometimes be possible without substantial transformation, but any learning of a higher order, involving understanding or creativity, for example, can usually only happen the underlying schemata or themselves change to incorporate new, more refined understanding and linkages (p. 10).

Face ao conhecimento teórico que já se expôs importa trazer, de novo, à narrativa os objetivos que nos orientam nesta dissertação. Fazemo-lo, agora, através de um discurso de Albert Einstein em1931 … e tão atual.

> Thus there is nothing else left for me but to speak about such questions as, independently of space and time, always have been and will be connected with educational matters. (…) From what source shall I, as a partial layman in the realm of pedagogy, derive courage to expound opinions with no foundations except personal experience and personal conviction? If it were really a scientific matter, one would probably be tempted to silence by such considerations. However, with the affairs of active human beings it is different. Here knowledge of truth alone does not suffice; on the contrary this knowledge must continually be renewed by ceaseless effort, if it is not be lost. (…) The school has always been the most important means of transferring the wealth of tradition from one generation to the next. (…) The educational influence which is exercised upon the pupil by the accomplishment of one and the same work may be widely different, depending upon whether fear of hurting egoistic passion, or desire for pleasure and satisfaction is at the bottom of this work. And nobody will maintain that the administration of the school and the attitude of the teachers do not have an influence upon the moulding of the psychological foundation for pupils. To me the worst thing seems to be for a school principally to work with methods of fear, force, and artificial authority. Such treatment destroys the sound sentiments, the sincerity, and the self confidence of the pupil. It produces the submissive subject. (…) The most important motive for work in the school and in life is pleasure in work, pleasure in its results, and the knowledge of the value of the result to the community.[1]
>
> (On education by Abert Einstein, 1931)

Mais de oito décadas após, e as questões acerca do processo de ensino - aprendizagem permanecem submersas nas políticas e práticas que apenas atendem ao indivíduo racional, como tão bem exemplifica Shephard (2008) no seu trabalho: “that most teaching and assessment in higher education focus on

[1] Estrato de um discurso de Albert Einstein proferido na Universidade Estadual de Nova York em Albany, por ocasião da comemoração do tricentenário de ensino superior nos Estados Unidos, a 15 de outubro de 1931. Referência - "Ideias e Opiniões", Einstein (1954).

cogitative skills of knowledge and understanding rather than on affective outcomes of values, attitudes and behaviors" (p. 87).

Se existem correntes (ditas) de vanguarda que defendem o ensino-aprendizagem fora das quatro paredes da sala de aula, e é certo que o desenvolvimento de sistemas de ensino online a distância e de b-learning têm respondido à altura, o ensino presencial continua a ser predominante, e a "organização das actividades continua a ter as aulas presenciais como prática nuclear" (S. Ferreira, Castro, & Andrade, 2011, p. 294).

É na escola que Professor e Aluno se encontram e "ambos são portadores de uma fala, de uma escuta e das representações sociais que os sustentam" (J. L. Nascimento, Lopes, & Salgueiro, 2008, p. 278).

Sendo a escola, o lugar privilegiado para a relação entre o Professor-Aluno, o domínio cognitivo, *per se*, é parco para abranger toda a interação entre aqueles protagonistas.

O conhecimento não é adquirido pelo mero processo expositivo ou pelo simples esforço em compreender, antes, incorpora todo um conjunto multidimensional de aspetos que caraterizam o Ser Humano.

Como nos alerta Damásio (2000), não lhe é evidente que "a razão tenha qualquer vantagem em funcionar sem a ajuda da emoção. Pelo contrário, é provável que a emoção ajude a razão, sobretudo no que diz respeito aos assuntos pessoais e sociais que envolvem risco e conflito" (p. 55).

2.5. PERCEÇÃO, COMUNICAÇÃO E COMPROMETIMENTO NAS DIMENSÕES DA TRANSFERÊNCIA[1]

Todo o nosso conhecimento se inicia com sentimentos.

(Leonardo da Vinci)

O indivíduo não é, com efeito, um recetor passivo de informação que lhe é transmitida em determinado meio (Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2007).

Para Husserl (1859 – 1938), a forma como percebemos o mundo depende da forma como determinado objeto é apreendido por cada indivíduo no momento de perceção (Christov, 2012) .

Também não se poderá afirmar que existe uma perceção mais avalizada do que outra. Para o sujeito, toda a perceção acerca de um objeto ou fenómeno é real, constitui, para si, uma verdade, na medida em que todas são consciências possíveis sobre esse objeto ou fenómeno.

Sabemos, de Kant, que a perceção resulta de uma organização e interpretação de elementos sensoriais pelo indivíduo, num quadro de referência formado pelas suas experiências, com o propósito de lhe atribuir um significado. De onde se pode inferir que nem todos percebem e constroem a realidade do mesmo modo. Questão que nos importa invocar pois, na interação entre Professor-Aluno há que considerar uma certa tendência da natureza humana para o que designamos por *enviesamentos percetivos*. A questão será mais complexa se no ato de perceção o objeto não é físico inanimado, mas um objeto social, ou seja,

[1] O conceito de transferência encontra-se, frequentemente, associado às metas e objetivos do domínio cognitivo. Porém, como esclarece Galloway (1976), a transferência também se relaciona com a aprendizagem nos domínios afetico e psicomotor na medida em que estes podem, igualmente, influir no processo.

outra pessoa. A perceção pessoal constitui-se num quadro mental complexo que tende a mudar continuamente ao longo da interação dos sujeitos (Salazar, 2009).

Neste sentido, encontra-se fundamento para afirmar que a perceção tem uma natureza subjetiva e conexa ao estado psicológico do ser humano, suas representações e sentidos.

Toda a representação é formada em relação a outrem. Considere-se, pois, a respeito: "cómo distintas cogniciones y creencias culturales se organizan jerárquicamente para comprender un objeto en un grupo social dado, y destaca los procesos sociales de comunicación y discurso en que surgen, se afianzan y se transforman" (Salazar, 2009, p. 14).

Todo o ato comunicativo ocorre no âmbito de determinados contextos, sob influências múltiplas, podendo circunstancialmente ocorrerem situações de rejeição, retroação ou, inclusivamente, a não integração do conteúdo da mensagem.

Os conceitos de educação e comunicação, bem se sabe, são distintos, porém, inseparáveis quando associados ao ensino (A. D. Nascimento & Hetkowski, 2009).

S. Ferreira et al. (2011) advogam que a "sala de aula continua, pois, a ser um espaço de excelência na comunicação de saberes que passa por múltiplas concepções pedagógicas" (p. 296). Um Professor, que domine a área de saber, sobre a qual leciona, será tão mais eficaz quanto souber adequar os conteúdos ao nível de maturidade psicológica e intelectual dos seus interlocutores, bem como fazer-se compreender através dos diversos meios de comunicação que tem ao seu dispor.

Como refere Chomski (2004) a Macedo (2004), o Aluno não deve ser considerado como "mera audiência, mas como fazendo parte de uma comunidade de interesse partilhado, na qual esperamos poder participar de um modo construtivo. Não devemos falar para, mas com." (p. 10).

Numa referência ao trabalho de Moysés, Geraldi e Collares (2002), J. Cruz (2008) realça, de modo prosaico,

> da aventura do conhecer como sendo um ato que promove um reencontro do conhecimento com o sujeito, o qual, aprendendo a olhar, percebe que o desafio do conhecimento é assumir que tudo que sabe e conhece pode ser desmontado, remontado, substituído, estabilizado e até mesmo loucamente fixado por uns tempos (p. 1031).

Focamos, agora, a nossa análise no processo de comunicação, para além da verbalização dos saberes, mas enquanto instrumento de influência na relação entre os indivíduos, seja, igualmente, através de mensagens não-verbais ou, simplesmente, estados emocionais percebidos pelo recetor.

Dentro da perspetiva pragmática, segundo Fisher e Adams (1994) toda a comunicação é comportamental. A comunicação é, com efeito, um processo presente em todas as interações humanas onde, mesmo, o ato de "não comunicar" significa, *per se*, comunicar.

Pesquisas recentes têm vindo a concluir que o processo de ensino-aprendizagem não se constitui de modo fragmentado ou dissociado das relações pessoais e afetivas (Silva & Figueiredo, 2012), podendo haver uma relação de causalidade entre o desempenho do Aluno e a relação social e afetiva com o Professor. A propósito refiram-se os principais motivos, registados por Silva e Figueiredo (2012), no que concerne ao abandono de estudantes em regime de ensino a distância: "falta de motivação diante da responsabilidade quanto a auto-aprendizagem, a rarefeita relação com os professores e colegas, que **resulta na falta de afetividade e percepção de pertencer a um grupo** e, por fim, o pouco dinamismo dos encontros presenciais" [realce nosso] (p. 3).

Poder-se-á questionar: Qual o significado que, neste contexto, se atribui à afetividade? Aceita-se, no âmbito desta investigação, o entendimento de Shephard (2008)

> values, attitudes and behaviours. It includes, in a hierarchy, an ability to listen, to respond in interactions with others, to demonstrate attitudes or values appropriate to particular situations, to demonstrate balance and

> consideration, and at the highest level, to display a commitment to principled practice on a day-to-day basis, alongside a willingness to revise judgment and change behaviour in the light of new evidence (p. 88).

Na relação entre a afetividade e a inteligência, a palavra integra, segundo Vygotsky citado por Souza (2011), dois componentes essenciais: o significado e o sentido. O primeiro, claramente associado ao desenvolvimento do processo cognitivo dentro de um quadro de elementos objetivos que podem ser partilhados por outros sujeitos. O segundo componente – sentido – refere-se à interpretação individual e atribuição de valor, importância face à realidade experienciada por cada um (Souza, 2011).

Moran (2004), citado por Silva e Figueiredo (2012), resume, de forma primorosa, a dinâmica que lubrifica a interação entre os sujeitos:

> O afetivo dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades. O homem contemporâneo, pela relação tão forte com os meios de comunicação e pela solidão da cidade grande, é muito sensível às formas de comunicação que enfatizam os apelos emocionais e afetivos mais do que os racionais (p. 5).

Socorremo-nos, agora, de um conceito arraigado na área da Gestão – comprometimento organizacional[1] -, para trazermos à colação a importância dos laços psicológicos que ligam os indivíduos, no caso, a uma organização (Cunha, Rego, Cunha, et al., 2007). De acordo com a literatura da especialidade, quando as pessoas se sentem comprometidas com o seu trabalho têm uma predisposição natural para suportar e interagir favoravelmente em situações laborais altamente exigentes.

[1] Meyer e Allen consideram a perspetiva atitudinal do comprometimento organizacional – aquela que dá orientação ao comportamento - e, enquanto tal, desenvolveram um modelo multidimensional concetualizando-o em três dimensões distintas: comprometimento afetivo, normativo e instrumental a que correspondem estados psicológicos distintos (Paraíso, 2012). No âmbito deste trabalho, pela sua natureza e objetivos, consideramos apenas a dimensão afetiva. Neste domínio o indivíduo sente-se emocionalmente vinculado, identificado e envolvido com a estratégia e objetivos institucionais.

Na área da educação encontramos estudos diversos que abordam o comprometimento, em sentido lato, entre Professor/Aluno/aprendizagem (U. B. Cruz, 2010; Felicetti & Morosini, 2010; Teixeira, Castro, & Batalha, 2011).

Para respondermos aos propósitos desta investigação, importa-nos explorar, não tanto, o comprometimento nas dimensões - normativa e instrumental - mas, particularmente, a dimensão afetiva. Porquanto, esta "denomina a actividade pessoal na esfera instintiva, nas percepções, na memória, no pensamento, na vontade, nas ações, na sensibilidade corporal, ela é componente de equilíbrio e da harmonia da personalidade" (Rossini, 2002, citado por Carvalho e Faria (2010)).

A relação entre a perceção, emoções e afetos e as intuições na construção do conhecimento tem sido enfatizada por diversos autores (Paula & Faria, 2010). Não obstante, certo é que, "current educational pedagogy is lacking in certain areas of (…) education as their focus is more on the acquisition of knowledge which is the cognitive dimension of learning instead of valuing the acquired knowledge which is the affective dimension of learning" (Lashari, Alias, Kesot, & Akasah, 2013, p. 67).

Ao contrário, cada vez mais é imperativo que o processo interativo de ensino-aprendizagem promova o equilíbrio entre os objetivos cognitivos e a natureza afetiva de cada atitude e comportamento, num processo holístico, onde o ato de aprender e a afetividade sejam faces da mesma realidade. Apesar de não ser muito avultosa, a literatura apresenta resultados de pesquisas que apontam neste sentido, como seja o caso do trabalho de Shephard (2008), "Experience has suggested that certain teaching and learning activities are most successful in encouraging students to move through the affective domain's hierarchy" (p. 91).

A afetividade edifica-se num soberbo poder em si mesma, capaz de desmontar muralhas emocionais, rasgar bloqueios psicológicos, predispor ao bem-estar e à descoberta do prazer de aprender a aprender.

2.6. EDUCAÇÃO COMO UM TODO

Assim como todo o reino dividido é desfeito,
toda a inteligência dividida em diversos estudos se confunde e enfraquece.

(Leonardo da Vinci)

Em 1998, Jacques Delors chamava a atenção para a necessidade de uma aprendizagem contínua como resposta à sociedade do conhecimento e da informação (Delors, 1998).

Para Delors, a educação dever-se-ia edificar a partir de quatro aprendizagens fundamentais, ao que veio a designar - *Os quatro pilares da educação* - **aprender a conhecer** - que considera, antes de tudo, aprender a aprender, e o desenvolvimento consciente de que o processo de ensino-aprendizagem, da construção do conhecimento, nunca estará terminado; **aprender a fazer** – apela à evolução para uma aprendizagem para além daquela que integre a mera transmissão de práticas, rotinas ou informação que prepare para o exercício de uma tarefa simples. Mais, que desperte para o desenvolvimento de competências que torne o indivíduo apto a exercer uma profissão independentemente das circunstâncias que a mesma contorne; **aprender a conviver -** requer-se à educação que prepare o indivíduo para a descoberta progressiva do outro, desenvolva competências para a gestão de conflitos, no respeito pelos valores de todos e cada um; e, finalmente, **aprender a ser –** no seu sentido mais lato apela à cidadania.

Mais que, preparar um indivíduo para interagir em sociedade é imperativo que, a educação o desperte para o desenvolvimento de capacidades e referências intelectuais que lhe permitam uma melhor compreensão dos fenómenos que o rodeiam e, sobre eles, exiba um comportamento responsável e justo.

É certo que muito do que conhecemos a respeito do ensino formal encontra-se orientado, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em certas circunstâncias, para o aprender a fazer. As aprendizagens que concernem ao aprender a conviver e a ser, podem existir, mas em situações esporádicas. Tal resulta, pois, do facto do processo de ensino-aprendizagem não as compreender como pilares naturais numa versão holística da formação do indivíduo enquanto pessoa e membro de uma sociedade.

O trabalho de Delors constituiu, sem dúvida, um contributo gigantesco, para o desenvolvimento do processo de ensino–aprendizagem, ao firmar os quatro pilares do novo sistema de educação à própria formação e desenvolvimento dos indivíduos. Com efeito, educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano e para o ser humano.

Tendo presente este contexto, defendemos, tal como J. Cruz (2008), que aprender é "antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível a variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente" (p. 1037).

É imperativo e inquestionável que o Aluno aprenda a aprender e aprenda a fazer. Porém é perentório que a sociedade, através das instituições de ensino, prepare cada indivíduo para a única certeza: que tudo muda, e que nada é seguro, pois o conhecimento/saber é uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. Nas palavras de Morin (2002), "o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas" (p. 86).

Com o intuito de ver aprofundada a perspetiva da transdisciplinar da educação, a UNESCO solicitou a Edgar Morin que prelecionasse sobre aquele que era o seu entendimento acerca da educação no futuro[1]. Em resposta foi, por si, publicada a obra, no seu título original, *Les sept savoirs necessaires à l'éducation du futur*.

[1] Edgar Morin, de pseudônimo de Edgar Nahoum, é um antropólogo, sociólogo e filósofo francês.

Os sete saberes indispensáveis enunciados por Morin são: (1) As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; (2) Os princípios do conhecimento pertinente; (3) Ensinar a condição humana; (4) Ensinar a identidade terrena; (5) Enfrentar as incertezas; (6) Ensinar a compreensão; e (7) A ética do género humano.

Morin alerta, para aqueles que considera serem os problemas fundamentais que, à data, considerava absolutamente ignorados pelo sistema de ensino. De acordo com Morin, dizem respeito aos *setes buracos negros da educação* completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos.

A sua obra adverte para o facto da imensurável fragmentação dos saberes que ocorreu no século XX e, em consequência, os problemas fundamentais e globais ficaram ausentes nas ciências disciplinares. A ciência não poderá permitir-se à incapacidade de se pensar cientificamente em relação ao seu papel social.

Morin teve o mérito de introduzir eixos cruciais na reflexão do ensino contemporâneo, tendo em vista a necessidade de situar a importância da educação na totalidade dos desafios e incertezas dos tempos atuais. Nesta perspetiva destaca-se a importância da educação centrada na condição humana contextualizada no todo.

E não deverá ser a *Aula* um espaço para a expressão das relações humanas e sociais que proporcionam um conjunto de experiências e interações? Fornecer uma sólida base científica, sem dúvida, mas, simultaneamente, desenvolver o espírito de solidariedade e formar para a cidadania?

Quinze anos após a apresentação do texto de Morin, ainda, são muitos os estudos[1] que continuam a questionar a fragmentação dos saberes ou a cientificidade do processo de aprendizagem.

[1] Alguns disponíveis em: http://www.uece.br/setesaberes/anais/trabalhos_autor.html

Que não haja quaisquer dúvidas. “Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados” (Kastrup, 1999, p. 151).

2.7. SÍNTESE DO CAPÍTULO

No pensamento analítico que aduzimos neste capítulo dedicado à *Educação: teorias, perspetivas e práticas* havia, desde logo, como objetivo primário munir o texto dos conceitos próprios em educação, os seus contextos e os seus atores.

Não poderíamos, portanto, negligenciar a dimensão axiológica da educação, do mesmo modo que não podemos ignorar a natureza humanística da sua intervenção.

Importava verificar se as teorias da educação integram os aspetos fundamentais para alcançar os fins que encerram.

Fizemos uma breve incursão pelos paradigmas do ensino-aprendizagem com o desígnio de evidenciar estudos realizados acerca da importância de cada interveniente, nesta etapa, com maior ênfase para o papel do Professor. Concluímos que o seu (re)posicionamento é fundamental, assim como a capacidade de resposta à imprevisibilidade e às constantes mutações socioculturais que, de resto, irão repercutir-se na sua prática letiva, na sua didática.

Todos os objetivos educativos têm uma natureza cognitiva, afetiva ou psicomotora.

A Taxonomia de Bloom constituiu-se como um instrumento de valor imensurável para área da educação. Pois, a partir de uma classificação de objetivos de aprendizagem de forma hierarquizada, foi possível estruturar, organizar e planear os processos com maior eficiência e eficácia. Já neste novo milénio, como consequência do trabalho de L. W. Anderson e Krathwohl (2001), a taxonomia original de 1956 foi atualizada, considerando os avanços estratégicos e tecnológicos incorporados ao meio educacional.

O sistema de ensino tradicional tem o seu eixo central orientado para a racionalidade, relegando para um nível secundário estímulos que envolvam a

afetividade. Esta é, em nosso entender, uma visão parca porquanto percebemos que o conceito de aprendizagem precisa de extrapolar conceções de um tempo que não é o de hoje, aceitando que os aspetos ou processos psicológicos agem, efetivamente, como mediadores entre o ensino e os resultados da aprendizagem, muito além de aprender a conhecer ou fazer. Também, no paradigma das relações fundadas em comprometimentos afetivos, pelos vínculos psico-sociais que lhe são favoráveis.

Urge a coragem de reunir o conhecimento fragmentado que, sendo múltiplo é, simultaneamente, uno. Importa robustecer a consciência de que tudo muda e que nada mais é seguro. O mundo é incerto, a dinâmica da realidade é complexa, as soluções na ciência denunciam a incompletude do conhecimento… e se a educação não tiver como propósito formar para uma intervenção consciente, proactiva na sociedade, a quem serve?

CAPÍTULO 3 -

O CONTRATO PSICOLÓGICO

3.1. Nota Introdutória
3.2. Conceito, Propriedades e Funções
3.3. Formação e Desenvolvimento
3.4. Dinâmica e Limites
3.5. Quebra do Contrato Psicológico
3.6. Aplicação do Contrato Psicológico à Relação Professor-Aluno
3.7. Síntese do Capítulo

3.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Herança do século XX, o tempo cala o indizível de guerras sem fronteiras, de atos que trespassam a dignidade humana ou da gélida racionalização que apenas concebe o cálculo sob o desígnio de algoritmos financeiros.

As circunstâncias com que nos confrontamos atualmente são, sem espécie de dúvida, de uma complexidade assombrosa. E se para os responsáveis institucionais há motivos que legitimem a sua ação, quem está da outra parte é titular de um sem número de aspetos que contribuem para a compreensão, processamento e resposta à sua envolvente.

Neste contexto perfilhamos o espírito embutido na teoria das representações sociais, de Sergi Moscovici, pois aí encontramos suporte que nos permite relacionar processos cognitivos com práticas de âmbito social, socorrendo-nos dos sistemas de valor de sentido, muitas vezes de plurissignificações, socialmente reconhecidos.

Na área da gestão, na década de sessenta do século passado, pela primeira vez, um autor – Argyris – chamava a atenção para as relações laborais. Utilizou o conceito de contrato psicológico para descrever a relação entre os empregados e a entidade empregadora.

Argyris percebeu que os trabalhadores mantinham um desempenho mais positivo sob uma liderança passiva. Tinha, em ser entender, a convicção de que o respeito pelas normas da cultura informal dos trabalhadores, a garantia de salários adequados e a segurança no trabalho, pelo empregador, traduzir-se-ia em melhores resultados ao nível da produção.

Se indagarmos acerca de uma transposição ideológica para o ambiente educacional, do quanto a literatura nos apresenta acerca do contrato psicológico, podemos facilmente dissertar acerca da relação formal do Professor com a instituição de ensino, bem como a relação formal que o Aluno, pelo ato de

matrícula e inscrição, estabelece, igualmente com a instituição de ensino. Assim, não seria difícil asseverar acerca da perceção e expetativas que cada uma das partes nutre em relação à instituição de ensino, atentas, pois, as relações de trocas que possam estar omissas ou pouco claras nos contratos formais.

Não é, porém, este o propósito que nos orienta. Antes, averiguarmos acerca da existência de um contrato psicológico na relação Professor-Aluno e como este influencia as atitudes e comportamentos destes protagonistas dentro e fora da sala de aula.

Neste capítulo serão explanadas teorias e conceitos no âmbito do constructo do contrato psicológico. Partindo de um conhecimento comumente aceite pela comunidade científica propomo-nos trazer novos desenvolvimentos e aplicações ao conceito, permeado por uma visão plural e embutida noutros saberes circundantes.

3.2. CONCEITO, PROPRIEDADES E FUNÇÕES

> *O extremo poder dos símbolos reside em que eles, além de concentrarem maior energia que o espectáculo difuso do acontecimento real, possuem a força expansiva suficiente para captar tão vasto espaço da realidade que a significação a extrair deles ganha a riqueza múltipla e multiplicadora da ambiguidade. Mover-se nos terrenos dos símbolos, com a devida atenção à subtileza e a certo rigor que pertence à imaginação de qualidade alta, é o que distingue o grande intérprete do pequeno movimentador de correntes de ar.*
>
> (Helberto Helder, 1979)

No capítulo 2, quando nos referimos aos paradigmas de ensino-aprendizagem, registámos que o meio educacional é, na conceção de Vygotsky, uma zona de desenvolvimento proximal. Com efeito, verifica-se que pela proximidade dos protagonistas sociais cria-se, dentro da dinâmica da relação Professor-Aluno, uma certa cultura de interação e comunicação, propulsora do desenvolvimento pessoal e coletivo.

Com Duncan-Hewitter, Leise, e Hall (2013) registamos que "Teachers and learners need to become familiar with the hierarchy of processes and skills within the affective domain and work to internalize how those processes and skills can be observed and assessed in real learning contexts" (p. 82).

Percebemos, ainda, que a relação Professor-Aluno "não se dá apenas no encontro em sala de aula, mas também, nas interpretações e expectativas do que, socialmente significa ser professor e aluno, ou seja, a partir da interpretação tanto subjetiva quanto social do papel de cada um" (Amorim, Poniwas, Almerim, Alves, & Lopes, 2005, p. 1095). Conceção que remete para a existência de um contrato psicológico na relação Professor-Aluno, sendo que, de acordo com os mesmos autores, "o contrato psicológico é o principal instrumento intensificador da relação professor-aluno" (p. 1095).

Poder-se-á questionar se a relação Professor-Aluno é, efetivamente, orientada pelo contrato psicológico ou, antes, pelo contrato didático. Atente-se, pois, ao enquadramento concetual para ambos os constructos.

Antes, porém, uma breve nota acerca da atribuição de sentido que se confere ao termo *contrato*, atento o enquadramento desta investigação. Em termos etimológicos a palavra provem do latim *contractus*, particípio de *contrahĕre* - *con* (junto) + *trahĕre* (trazer, puxar com) – significado que assumimos e, desde já, afastamos de outros sentidos aplicados pelo direito ou em relações comerciais.

No estudo que Rodrigues e Lorenço (2013) dedicam ao contrato didático, com o objetivo de "analisar a ocorrência, a ruptura, a ausência e a renegociação das regras do contrato didático" (p. n.d.), em contexto de ensino-aprendizagem, é asseverado, pelas as autoras, que o contrato didático tem, na sua génese, fundamentos do contrato social de Rousseau (1712-1778), bem como do contrato pedagógico de Filloux (1974).

Prosseguem, Rodrigues e Lorenço (2013), que do contrato social proposto por Rousseau provem "a noção da igualdade natural entre todos os homens (…) [e] deveria ser representado pelo Estado como forma de preservar o direito de todos os homens" (p. n.d.). Já o contrato pedagógico de Filloux apela à "necessidade de um consentimento recíproco entre professor e aluno acerca das regras estabelecidas na relação didática" (p. n.d.) evidenciando o predomínio de poder do Professor em relação ao Aluno.

Da interpretação do texto, objeto de estudo, que temos vindo a aludir, enquanto o contrato social atenta a relação do sujeito com o Estado e o contrato pedagógico a relação do Professor e Aluno, o contrato didático considera a trilogia *Professor*, o *Aluno* e o *Saber* (Conhecimento).

De acordo com Rodrigues e Lorenço (2013) a concetualização, proposta por Guy Brousseau, em 1990, para o constructo – contrato didático - observa o "conjunto

de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor" (p. n.d.).

Assim, segundo as autoras, o contrato didático corresponde "ao conjunto de regras que determinam, explicita e implicitamente, o que cada parceiro da relação didática vai ter que administrar e que será, de uma maneira ou de outra, responsável perante o outro" (p. n.d.). Considera, ainda, Guy Brousseau, o proponente do constructo, que as regras são estabelecidas de modo explícito e implícito, sendo a comunicação fator primordial que tem, necessariamente, que ser percebida dentro do conjunto de significados percetíveis por cada parte.

Tal constructo não esteve isento de críticas por parte da comunidade científica. Se há autores que discordam com a significância do conceito, como Filloux, pelo facto de considerar a existência uma relação de poder desequilibrada (ao considerar o Professor superior ao Aluno) e, porquanto, injusta; já Rodrigues e Lorenço (2013), advogam a sua anuência com a tese de Brousseau, pois consideram que "a ascendência do professor é fundamental para que ele como responsável em transmitir o saber assuma e defina regras que vão colaborar para o aprendizado do aluno" (p. n.d.).

Numa primeira reflexão não nos comprometemos com nenhum dos argumentos. Também não é essa a intenção desta investigação, mas antes, percebermos se se trata de uma doutrina capaz de explicar a mística relação entre Professor e Aluno que extravasa o espaço restrito da sala de aula.

Com efeito, o processo educativo não se restringe exclusivamente à promoção do desenvolvimento cognitivo do Aluno. A aprendizagem é uma construção pessoal, efetuada com ajuda de outrem, é certo, porém que o papel principal pertence a cada sujeito, como ser único que é. Não se trata de uma mera reprodução de saberes ou experiências, mas uma nova construção, por cada indivíduo, que o prepara para a ação a partir da interpretação, atribuição de sentido e elaboração do *real*. Para que tal seja possível, é fundamental a existência de um *contrato aberto* como designam, a dado momento, Amorim et

al. (2005), na medida em que, por natureza, o ser humano é dinâmico e mutável, e assim, as suas necessidades e expetativas.

O *contrato* que deverá orientar a relação entre o Professor e o Aluno deve, pois, observar tais caraterísticas "para se adaptar ao cotidiano escolar, pois as situações podem alterar-se e as expectativas de ambas as partes também, alterando-se também os comportamentos dos envolvidos" (Amorim et al., 2005, p. 1096). Neste dinamismo, seriamente influenciado por tudo o que ocorre no meio circundante, e nem sempre percebido por todos ou, ainda que o seja, nem sempre da mesma forma, ficam sempre potenciais espaços de ambiguidade, de incerteza, ou de parca ou ausente comunicação. Quando assim acontece algo ocorre num quadro mental individual com o propósito de atribuir um significado e sentido orientador ao comportamento para que o sujeito volte ao seu estado de equilíbrio.

A linha de análise que temos vindo a aduzir remete-nos, claramente, para o constructo do contrato psicológico.

Na literatura encontramos vários estudos que privilegiam o contrato psicológico como instrumento de gestão em comportamento organizacional. Porém, certo é que, começam a ser divulgados trabalhos que aplicam o constructo noutros contextos sociais (Rios & Gondim, 2010).

Consideremos, a título de exemplo, os trabalhos de Kops (1999), "O contrato psicológico na relação Professor-Aluno"; Kops (2001), "O contrato psicológico e o paradigma da mediação: Por uma pedagogia construcionista social"; A. R. S. Gomes (2005), "Liderança e relação treinador-atleta em contextos desportivos"; M. Zhang (2008), "The exploration about encouraging mechanism innovation of instructors of colleges based on the performance management"; Amorim et al. (2005), "Representação social do bom aluno na conceção de professores universitários"; S. Zhang e Huang (2009), "An analysis on the recessive drain of college teachers in perspective of psychological contract"; Nichols e Ojala (2009), "Understanding the management of sports events volunteers through psychological contract theory"; Wen (2010), "Management of college and

university teachers based on psychological contract"; B. V. L. Costa e Paulo (2010), "Relação, vínculo e troca nos contratos psicológicos de docentes"; Cong e Wang (2010), "The empirical study about psychological contract structure of college teachers".

Ao longo do tempo o conceito do contrato psicológico foi integrando contributos e perspetivas diferenciadas por vários autores. Entre as razões, que explicam tal evidência, regista-se a necessidade dos cientistas compreenderem as mudanças comportamentais dos indivíduos em determinadas circunstâncias.

Da literatura compulsada constata-se que, apesar do desenvolvimento que o conceito tem vindo a apreender, ainda, não existe uma definição comummente aceite pela comunidade científica, mantendo-se uma diversidade de abordagens que enfatizam mais determinadas caraterísticas do constructo relativamente a outras (Paraíso, 2012).

Numa primeira abordagem introduzimos o conceito de contrato psicológico, proposto por Schein (1965, 1962), citado por Wen (2010), como "the whole expectation between every member and different managers and others, which exists in the organization at any time, and for which there are no definite rules" (p. 47). Definição que nos compraz pela sua natureza abrangente e de aplicação a contextos incertos. Porém, releva-se, de grande amplitude quanto às variáveis que pode comportar e, assim, de difícil operacionalização.

Rousseau (1995) introduz uma noção mais específica do contrato psicológico, "creatively puts forward that the psychological contract means responsibilities and obligations on the basis of promises" (S. Zhang & Huang, 2009, p. 126). Efetivamente, na concessão de Denise Rousseau, o contrato psicológico é um sistema de perceções, expetativas, crenças, promessas e obrigações entre as partes, na relação interativa que estabelecem. São acordos que não se escrevem mas atuam como estruturantes do comportamento e atitudes humanas.

Não obstante as definições encontradas em diversos autores, regista-se um consenso generalizado no que respeita a duas das suas principais propriedades

"a subjectividade e a mutualidade, ou seja, no que concerne aos compromissos percepcionados e à troca de promessas" (Santos, 2007, p. 8).

Rousseau (1989) evidencia a natureza subjetiva do contrato psicológico, significa, pois, que muito embora o indivíduo possa acreditar que a outra parte concorda com os termos do contrato, não significa que esse entendimento tenha sido exatamente o mesmo (Côrtes & Silva, 2006; Robinson & Rousseau, 1994). Por outro lado, os sujeitos creem que o acordo é mútuo e, nesse pressuposto, as partes encontram-se a ele vinculadas (Santos, 2007).

O Quadro 3.1 identifica e sistematiza, numa breve descrição, as principais propriedades do contrato psicológico.

Quadro 3.1: Principais propriedades do contrato psicológico

PROPRIEDADE	DESCRIÇÃO
O contrato psicológico baseia-se em promessas percecionadas	Assentam na compreensão de que o sujeito faz de sinais, objetos ou situações (e.g. documentos escritos, diálogos, práticas) acerca de intenções futuras. É a interpretação que o indivíduo faz que determina o contrato psicológico por ele perfilhado.
O contrato psicológico é percetual e idiossincrático	Significa, pois, que outra pessoa pode decifrar promessas (implícitas ou explícitas) de modo completamente diferente. Mais, a compreensão de uma das partes pode não ser partilhada com a de outra parte.
O contrato psicológico é subjetivo	São opiniões, crenças, valores, expectativas e aspirações de cada uma das partes em relação a promessas e obrigações implícitas no relacionamento. As partes não precisam de concordar com os termos do contrato para que uma delas creia na sua existência.
O contrato psicológico é estável e durável	Os contratos psicológicos baseiam-se em promessas, perceções de intenções futuras, que, ao longo de um determinado espaço de tempo, assumem a forma de um modelo ou esquema mental que lhes confere um carácter relativamente estável e durável.
O contrato psicológico é mutável	Muito embora, a maior parte das pesquisas enfatizem a visão de um momento estático do processo, o contrato psicológico pode ser continuamente renegociado, mudando em função das necessidades e expectativas do indivíduo e da organização. É um fenómeno dinâmico e pode ser influenciado por fatores relacionados com o macroambiente.
Confiança nos termos do relacionamento	As promessas e obrigações podem não serem necessariamente explícitas. É fundamental um relacionamento de confiança entre as partes.
O contrato psicológico transcende qualquer norma legal	Enquanto que, os deveres legais não são percecionados, antes, são conhecimento sobre o que, por Lei, é devido e exigido; nos contratos psicológicos há uma perceção de reciprocidade de obrigações mútuas que transcendem qualquer norma ou disposição legal.

Fonte: Elaborado a partir de (Anbreu e Silva (2006); Cunha, Rego, Cunha, et al. (2007); George (2009); Rousseau (1995); Santos (2007))

3.3. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O real é sempre o objeto de uma ficção, ou seja, de uma construção do espaço onde se entrelaçam o visível, o dizível e o fazível.

(Jacques Rancière, 2010)

O modelo de construção do contrato psicológico proposto por Rousseau (1995), apresentado na Figura 3.1, considera um sistema vivo e dinâmico, cuja configuração depende das múltiplas interações estabelecidas nesse contexto.

O contrato psicológico é um modelo mental. Cada indivíduo age de acordo com as suas crenças e perceções sobre deveres e obrigações mútuas.

De acordo com Rousseau (1995), a construção do contrato psicológico observa um conjunto de fatores de ordem individual e social[1]. A sua operacionalização integra as mensagens, sinais institucionais ou do ambiente social e a interpretação pelo próprio sujeito.

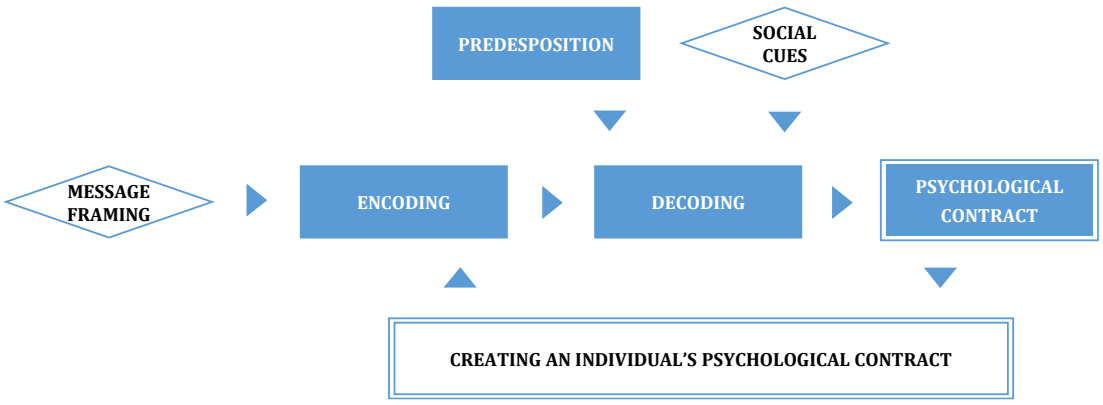


Figura 3.1: Modelo de formação do Contrato Psicológico segundo Rousseau

Fonte: Adaptado de Rousseau (1995)

[1] Rousseau (1995) referia-se especificamente a fatores de natureza organizacional. Procuramos na nossa exposição, sem prejuízo dos propósitos de cada autor, uma leitura em sentido lato, para melhor enquadramento da teoria ao nosso objeto de estudo.

No que concerne às *predisposições individuais*, encontram-se relacionadas com as caraterísticas individuais que, de algum modo, condicionam a interpretação de mensagens e sinais e, assim, a codificação da informação que é utilizada na construção do contrato psicológico. De igual modo influenciam o processo de descodificação (comparação) entre o que é percebido e o que é recebido, entre o que é veiculado e o que é compreendido como ação/realidade.

As *normas sociais* podem ser transmitidas por fontes diversas, sendo certo que, nem sempre, as mensagens são percetíveis pelo recetor, tão pouco interpretadas segundo matrizes homogéneas de significados.

Neste âmbito e transportando o modelo para a formação do contrato psicológico entre Professor e Aluno, note-se a importância que revestem aspetos como o ranking da IES, a reputação de alguns Professores que se destacam na sociedade, o reconhecimento da qualidade de formação pelo mercado de trabalho ou, simplesmente, localização da IES.

Naturalmente que fatores como experiências anteriores, confiança, mensagens de colegas, perceção de justiça e a aceitação das normas sociais são determinantes no ato de julgamento.

Neste sentido, é bem provável que a formação do contrato psicológico possa ocorrer antes de professores e alunos ingressarem nas IES, tal como comprovou Anbreu e Silva (2006), muito embora noutro contexto. Caso em que, as expetativas que levam consigo são essencialmente sustentadas pelas mensagens e sinais externos.

Tratando-se de um processo de natureza percetiva, o desenvolvimento do contrato psicológico vai depender do processamento, da integração e da interpretação de cada indivíduo, ou seja, a atribuição de sentido por cada um.

Perante ambientes incertos e de constante mudança é presumível, cada vez mais, que os quadros analíticos que foram apresentados ao longo dos anos sejam menos capazes de explicar, atualmente, os vínculos relacionais e os comportamentos manifestos (Guest, 2004b).

O desenvolvimento do contrato psicológico está relacionado com o contexto em que se desenvolve, sendo a interação entre os sujeitos um aspeto crítico e determinante.

3.4. DINÂMICA E LIMITES

Se o homem é formado pelas circunstâncias,
é necessário formar as circunstâncias humanamente.

(Marx e Engels)

Professor e Aluno são "portadores de uma fala, de uma escuta e das representações sociais que os sustentam" (A. D. Nascimento & Hetkowski, 2009, p. 278).

Kops (2001), numa referência à perspetiva construcionista social, acredita que é possível "criar, manter, negociar e transformar as realidades sociais. Para tanto, conta com o que denomina de ecologia de significado e de ação (…) com reflexos no conhecer, no fazer, na ação e na interpretação" (p. n.d.). Não descurando o facto de, como adverte Salazar (2009), neste sentido, poder-se-á "considerar que el campo representacional es susceptible de contradicciones, fragmentaciones, negociación y debate" (p. 17).

Partindo da conceção de J. Cruz (2008)

> conhecer é um ato de interpretação individual, uma apropriação do objeto pelas estruturas mentais de cada sujeito. É uma reconstrução das estruturas mentais do indivíduo, realizada por meio de suas competências cognitivas, ou seja, é uma modificação em seu estoque mental de saber acumulado, resultante da interação com a informação (p. 1031).

No contexto educacional de hoje, Professor e Aluno têm à sua disposição uma panóplia de recursos tecnológicos que permitem a adoção de instrumentos e formas mais criativas no processo de ensino-aprendizagem (J. Cruz, 2008). Tal realidade influencia, necessariamente, a relação entre Professor e Aluno.

Na era da informação, ensinar, aprender, experimentar ou conhecer, exige mudança de paradigmas no sistema educativo. Novas metodologias, novas

estratégias, diferentes necessidades. Tendencialmente, maior dinâmica no contrato psicológico.

O contrato psicológico acompanha a própria dinâmica dos sistemas em que os sujeitos se inserem, assim como as contingências do ambiente em que se integram.

Para cada indivíduo, o contrato psicológico não permanece inalterado no tempo, antes, observa "internal changes, which happen naturally over time as part of the maturation process, personal development, ageing and the contract's duration" (Tyagi & Agrawal, 2010, p. 383).

Tyagi e Agrawal (2010) sustentam, ainda, que "researches have noted that the psychological contract is dynamic and that it naturally changes over time as a result of changing needs and relationships" (p. 383).

Seja, pois, com o decorrer do tempo, resultado do processo de mutação das necessidades dos indivíduos, o contrato psicológico do "indivíduo vai alargando a sua área de aceitação e influência" (Correia & Mainardes, 2010, p. 269).

Um aspeto crucial respeita as perceções que os indivíduos fazem acerca da rigidez das fronteiras entre os limites do relacionamento (Parks, Kidder, & Gallagher, 1998).

Num contrato psicológico ambas as partes têm as suas perceções sobre as expetativas e obrigações mútuas, como já se referiu anteriormente. Não significando, necessariamente, o entendimento de todos em relação aos termos do contrato. Se assim for, tendencialmente, ocorrem situações de inconsistência entre o que é percebido como um direito e o que é, efetivamente, recebido (Rousseau, 1989).

Chambel e Sousa (2007) advogam que são várias as variáveis que podem influenciar a aceitação dos motivos da mudança ou legitimar tal mudança.

Os mesmos autores, ao citarem Bies e Shapiro (1987, 1988) e Greenberg (1988), sugerem que as explicações das razões da mudança podem influenciar não só os

sentimentos de aceitação da mudança, mas também influenciar a perceção de justiça ou injustiça do processo.

Perante novas situações, ou desafios, o indivíduo responde favoravelmente se perceber, que aquelas lhe proporcionam algo em troca capaz de satisfazer as suas necessidades (Paraíso, 2012). Ao contrário, se o sujeito perceciona que são ultrapassados os limites de aceitação "pode resultar um desvio cognitivo ou um desvio de contrato, condicionando uma revisão do contrato psicológico ou o seu abandono" (Correia & Mainardes, 2010, p. 269). Neste sentido compreende-se que áreas do contrato psicológico consideradas periféricas para uns, poderão ser fundamentais para outros (Paraíso, 2012). Caso em que podem ocorrer situações em que os indivíduos experimentem um estado de esforço emocional.

Antes de dissertarmos acerca do conceito de esforço emocional, façamos uma breve incursão sobre o constructo que se refere à inteligência emocional. Vejamos previamente o conceito de emoção.

Para Damásio (1995), citado por Sequeira (2007), a emoção define-se como uma "combinação de um processo avaliatório mental com respostas disposicionais a esse processo, na sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado mental do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro, resultando em alterações mentais adicionais" (p. 85).

Do estudo realizado, de variegadas definições, que a literatura apresenta, por diversos autores, para o conceito *emoções* concluiu-se que estas são experiências mentais do foro subjetivo (Schultz & Schultz, 2005) que compreendem diversos elementos: afetivo, fisiológico, cognitivo e comportamental, cujas funções basilares são: (1) a primeira relaciona-se com as reações primárias do indivíduo perante determinado objeto, ou seja, a produção de uma reação específica para uma situação indutora, que se poderá expressar por fuga, luta, imobilização ou comportamento agradável e de aceitação; (2) a segunda está diretamente relacionada com a regulação do estado interno do organismo. Por outras palavras, prepara o organismo e atua em função de reações específicas. Por exemplo, no caso de uma reação de fuga será necessário

um maior afluxo de sangue à área dos membros inferiores para uma melhor oxigenação e consequente rápida retirada (Paraíso, 2012).

De acordo com Mayer e Salovey (1997), citados por J. F. Gomes et al. (2008), a inteligência emocional representa a "capacidade de percepcionar as emoções, para aceder e gerar emoções que possam auxiliar o pensamento, para compreender as emoções e o conhecimento emocional, e para reflexivamente regular as emoções de tal modo que possam promover o crescimento intelectual e emocional" (p. 246). Manifesta a capacidade de conciliar a razão com as emoções - "usar as emoções para facilitar a razão, raciocinar inteligentemente acerca das emoções e lidar com as dores e as 'emoções tóxicas' de uma forma capaz de reduzir a sua 'toxicidade'." (Cunha, Rego, & Cabral-Cardoso, 2007)

Estudos recentes enfatizam a importância da inteligência emocional como preditor de desempenhos, como seja, por exemplo, ao nível académico, O'Boyle Jr., Humphrey, Pollack, Hawver, e Story (2010). Como atestam os autores "even in contexts that are normally highly cognitive in nature, such as classrooms and colleges, EI [emotional intelligence] may contribute to performance by helping with group tasks" (p. 793).

Araújo, Primo, e Araújo (2005), ao invocarem Fineman (1999), advogam que em todo o comportamento humano as emoções estão presentes. Desde meras rotinas do dia-a-dia à tomada de grandes decisões. É fundamental, pois, que cada sujeito saiba gerar, reconhecer, expressar, compreender e avaliar as suas próprias emoções, assim como as de outros, para que possa orientar o pensamento e ação, defrontar, com sucesso, as exigências e pressões de cada da envolvente onde atua (O'Boyle Jr. et al., 2010).

Se assim não for, poderão ocorrer estágios de esforço emocional, onde as emoções são reprimidas (Paraíso, 2012). Por outras palavras o esforço emocional é um potencial fator de emergência de situações de conflito para os sujeitos, ou seja, quando as suas atribuições exigem que exiba emoções que são incongruentes com os seus reais sentimentos (Robbins, 2004).

Que não haja quaisquer dúvidas: o contrato psicológico mantém-se equilibrado se as alterações que decorrem da própria dinâmica do contrato não ultrapassarem os limites que os indivíduos estabelecem como aceitáveis (Correia & Mainardes, 2010).

3.5. QUEBRA DO CONTRATO PSICOLÓGICO

O ser humano é capaz de adaptar-se ao meio ambiente desfavorável,
mas esta adaptação não acontece impunemente.

(Lennart Levy)

O contrato psicológico está, inevitavelmente, relacionado com a construção de vínculos entre os sujeitos. Com efeito, com maior expressão nos últimos anos, o contrato psicológico tem-se revelado uma ferramenta útil, na medida em que dá forma a algo que tido como ambíguo, ou pouco seguro (Robinson & Rousseau, 1994). Porém, que não haja equívocos. Nunca esteve em causa qualquer forma de manipulação humana mas, essencialmente, compreender e gerir expetativas que se formam na interação entre os indivíduos. Razão que explica a grande complexidade quando se pretende chegar ao conhecimento das idiossincrasias de cada indivíduo. Não obstante, é comummente aceite que

> Emotional dissonance occurs when… [someone] is required to express emotions which are not genuinely felt in the particular situation. A person may feel nothing when a certain emotion display is required, or the display rule may require the suppression of undesired emotions and the expression of neutrality or a positive emotion instead of a negative one. Emotional dissonance was found to be resulting from external demands rather than being a reaction to emotion display or a behavioural strategy (Zapf & Holz, 2006, p. 4).

As exigências emocionais, requerem um esforço cognitivo e emocional por parte do indivíduo, ao qual se associam danos de ordem fisiológica e/ou psicológica (Schaufeli & Bakker, 2004).

Encontrámos estudos, como o de S. Zhang e Huang (2009) que expressam, de modo inequívoco, aspetos que justificam a rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com a Instituição:

> The recessive drain of college teachers is mostly caused by the breach and violation of psychological contract. The breach of psychological contract

> means individuals' certain emotional experiences based on the recognition that the organization fails to fulfill the psychological contract. Its core emotion is the anger. Individuals feel certain unfair treatments and find that the organization breaks its commitment (p. 127).

Nesta fase do trabalho, não é a aplicação do constructo que mais nos importa, uma vez que a mesma se reporta ao vínculo entre o Professor e o estabelecimento de ensino.

Indagámos, igualmente, se nos estudos realizados existia algum que se referisse à rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno. O trabalho de Steil, Pillon, e Kern (2005), que investigou as atitudes de alunos com relação à educação à distância, concluiu que este regime de lecionação poderia potenciar a quebra do contrato psicológico do Aluno.

Se bem que, mais perto do nosso objeto de estudo - o contrato psicológico na relação Professor e Aluno -, não vislumbramos nesse estudo resposta à problemática da nossa investigação, na medida em que, em causa estava o posicionamento do Aluno em relação ao modo de lecionação da unidade curricular.

Voltemos à conceção teórica da quebra do contrato psicológico, onde, a partir de agora, distinguiremos, dois dos seus estágios mais referenciados: a rutura e a violação.

É através de um processo comparativo e interpretativo que o indivíduo procura atribuir "um significado ao acontecimento e circunstâncias envolvidas na quebra do contrato" (Santos, 2007) que diferenciará um estado de rutura de um estado de violação do contrato psicológico.

Morrison e Robinson (1997) distinguem o conceito de rutura percebida do contrato psicológico, de um sentimento de violação. Enquanto a rutura representa uma avaliação cognitiva em relação ao cumprimento do contrato psicológico, a violação corresponde a um estado emocional e afetivo, que o sujeito pode vivenciar se perceber e acreditar que a outra parte do contrato

falhou, ao não dar cumprimento aqueles que se perceberam como deveres ou obrigações.

Para Morrison e Robinson (1997) e Robinson e Morrison (2000) existem dois fatores importantes para a perceção de rutura do contrato psicológico – (1) saliência da discrepância e a (2) vigilância. A primeira depende do grau de importância que o sujeito atribui ao que espera receber. Já a segunda – vigilância – refere-se ao exercício de monitorização do cumprimento dos termos do seu contrato psicológico pela outra parte.

Enquanto que, a rutura se mantem ao nível da cognição do (in)cumprimento de um ou mais deveres/obrigações, os sentimentos de violação expressam respostas emocionalmente sentidas quando há a perceção de que a outra parte não cumpriu os termos do contrato deliberadamente. Entende-se, neste sentido, que a violação como um estado posterior à rutura (Paraíso, 2012). Significa, pois, que a perceção de rutura do contrato psicológico não determina que tal situação evolua para um estado de violação do contrato.

Existem duas condições essenciais para que se verifique um estágio de violação: a negação e a incongruência (Morrison & Robinson, 1997; Robinson & Morrison, 2000).

A negação ocorre quando não se cumpre uma promessa e/ou não há vontade de a cumprir. "(…) involves an obvious and intentional failure to meet existing obligations, the outcome of which is typically readily observable. This can occur when a party willfully decides to default on an obligation" (J. Hill, Eckerd, Wilson, & Greer, 2009, p. 283).

A incongruência pode ocorrer devido à falta de transparência no processo de comunicação do que se entendiam como deveres, obrigações, ou recompensas. Em boa razão devido às ambiguidades e complexidades das promessas, ou pelas diferenças entre os esquemas de referência socioculturais de cada uma das partes. Como clarificam J. Hill et al. (2009), "differing cognitive schema resulting

from varied backgrounds and prior experiences; complexity or ambiguity of the relationship terms; and a lack of communication between parties" (p. 283).

De acordo com Santos (2007), "indivíduos com diferentes sensibilidades à equidade avaliam e reagem de modos diferentes ao rácio dos elementos prometidos/recebidos" (p. 29), bem como sujeitos "com auto-estima reduzida sejam mais susceptíveis a acreditar que as suas contribuições sejam inadequadas e menos susceptíveis a acreditar que uma promessa não cumprida signifique uma quebra do contrato" (pp. 29-30).

O contrato psicológico é fundado na base da justiça e da confiança (N. Anderson & Schalk, 1998), constituindo, estas variáveis preditoras, cumprimento ou quebra do contrato psicológico e consequentes reações altitudinais e comportamentais (Correia & Mainardes, 2010; Leiria, Palma, & Cunha, 2006).

Numa referência específica à inclusão da variável confiança na investigação existente, sobre o contrato psicológico, Garcia, Peiró, e Mañas (2007) afirmam que esta "se refiere al grado en que el individuo está dispuesto a asumir situaciones de vulnerabilidad sobre el supuesto de que… [la otra parte] no harán un uso perjudicial para él" (p. 395).

A perda do sentimento de confiança poderá potenciar uma desvinculação, i.e., os indivíduos apresentam-se menos predispostos a investir emocional e comportamentalmente na relação (Paraíso, 2012).

Garcia et al. (2007) fazem, igualmente, referência à inclusão de outra variável preditora de resultados no contrato psicológico - a justiça. Para os autores "La justicia se refiere al grado de equidad que el individuo percibe en el intercambio de contribuciones y compensaciones con su organización" (p. 395).

Tendencialmente, as relações são fortemente influenciadas pela perceção de equidade das normas e dos procedimentos (Restubog, Bordia, & Bordia, 2009). O contínuo sentimento de discrepância, percebido na relação, cria no sujeito a sensação de perpetuidade de um tratamento injusto, havendo a crença de que,

independentemente do seu esforço, a outra parte não está disposta a cumprir os seus termos do acordo.

Restubog et al. (2009), ao analisarem os efeitos da justiça e do sentimento de equidade na relação entre a quebra do contrato psicológico e seus outcomes, sugerem, "that worse outcomes are to be anticipated especially if … [someone] have an expectation that procedural justice can prevent any form of contract breach" (p. 165). Significa, pois, que tendencialmente, as reações à perceção de incumprimento serão maiores, quanto mais os sujeitos perceberem que os processos de justiça procedimental e interacional são fracos ou inexistentes, bem como a vontade de os reverter.

O contrato psicológico observa os aspetos que são valorizados pelo indivíduo. Assim, neste contexto, importa salientar que, no âmbito deste nosso trabalho de investigação, quando falamos de recompensas não temos em pensamento qualquer compensação material[1], mas de realização, satisfação social e emocional.

O modo pelo qual, os sujeitos incorporam a identidade dos espaços e do outro, com quem se relaciona com a sua própria identidade, é crítico para a compreensão de como se constroem bons relacionamentos (Zagenczyk, Gibney, Few, & Scott, 2011).

[1] Pelo menos de forma direta, pois, por exemplo, o reconhecimento de mérito de um bom Aluno poderá proporcionar-lhe uma bolsa de estudos.

3.6. APLICAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO À RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.

(Charles Chaplin)

> Quatro estradas largas esquartelaram o país, arrancando cada uma delas do seu ponto cardeal, em linha recta ou apenas curva por obediência à curvatura terrestre, e para isso tão rigorosamente quanto possível furando as montanhas, apertando as planícies, e vencendo, equilibradas sobre pilares, os rios e os vales que algumas vezes rios têm também. A cinco quilómetros do sítio onde se cruzariam se essa fosse a vontade dos construtores, ou mais bem dito, se essa fosse a ordem que da pessoa real na altura própria receberam, as estradas plurifurcaram-se numa rede de vias ainda principais e logo secundárias, como grossas artérias que para seguir adiante tiveram de metamorfosear-se em veias e em capilares, a qual rede de achou inscrita num quadro perfeito obviamente com dez quilómetros de lado. (Saramago, 1984, p. 53)

Iniciámos este ponto do capítulo com uma transcrição de parte de um conto de José Saramago, pela analogia que fazemos da narrativa com o contexto atual do sistema educativo, apresentada numa linguagem metafórica. A construção do texto está repleta de simbolismo que sugerem vida e movimento. O domínio subliminar do texto encobre a necessidade do "princípio das coisas". Tudo é inventado e, simultaneamente, verdadeiro. Tudo é mensurável, o dito e o não dito. O universo é uma construção frágil que não aguentaria soluções de continuidade. Há um ciclo que se cumpre. Nada adianta construir uma realidade ilusória que embriague a mente e distancie o pensamento daquilo que é. O que tem de ser feito deve realizar-se.

Nos capítulos anteriores, já havíamos concluído não bastar ensinar (no seu sentido literal) ao Aluno uma determinada área de saber, avaliar se o mesmo foi corretamente apreendido, e esperar que, no exercício de uma profissão saiba,

com todo o rigor fazer a aplicação de tal conhecimento. Como tão sabiamente dizia Albert Einstein, é necessário que se adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto.

No prefácio da obra de Cardoso (2013), Roberto Carneiro que escreveu o prefácio da obra, afirma, em determinado momento, que "educar não é mais do que a arte de seduzir… estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes" (p. 21). Ou, dito nas palavras do autor da obra: "De facto, o que leva o aluno a estar motivado tanto poderá advir de querer aprender, como o ter a percepção de que a aprendizagem é um meio para lhe resolver outras situações" (p. 242). Mas, para que o Aluno sinta motivação para aprender é necessário que se criem as condições adequadas, para que a aprendizagem seja percebida como algo útil para o processo de construção do seu conhecimento.

Cardoso (2013) identifica três aspetos intrínsecos à motivação: (1) **expetativa** (aquilo que o sujeito espera acontecer), (2) **valorização** (o significado que o sujeito confere aos resultados obtidos no desempenho de alguma ação), e (3) **relação esforço-êxito** (o sujeito deve acreditar que o esforço empreendido em determinada ação constitui um preditor de excelência para alcançar os objetivos traçados).

Considera, o mesmo autor, que existem outras variáveis que, em iteração ou de modo complementar, concorrem para a aprendizagem: (1) **cognitivas** (relativas às capacidades intelectuais dos sujeitos), (2) **afetivas** (sentimentos, emoções, bem como outros elementos como autoestima, autoconceito ou autoimagem), e (3) **ambientais** (relativas à envolvente em que decorre o processo de ensino-aprendizagem).

Na contemporaneidade, os ambientes educativos, podem adquirir diversos formatos. A presença em sala de aula (ainda) é a mais comum. Porém o ensino *a* distância (*e-learning* ou *b-learning*) tem vindo a conquistar grande espaço no sistema de ensino. De igual modo, outras formatações de cursos, como a

organização em tempos intensivos, tutorias, mobilidades de curta duração, entre outros, vão dando forma a novas formas de relacionamento entre Professor-Aluno.

Não é questão que nos ofereça reservas ao ponto de sentirmos a necessidade de a trazer à colação. Mais, serão soluções de salutar, se de outro modo o Aluno não tivesse acesso ao sistema de ensino. Apenas obriga, aquando da programação das atividades uma organização e articulação diferente quanto a novos recursos, materiais, novas didáticas ou métodos de trabalho. Porém, o cerne da problemática em estudo e, esse sim, objeto nuclear do nosso trabalho está intrinsecamente associada à relação interpessoal entre Professor-Aluno.

Conforme preceituado em Amorim et al. (2005) "só há ensino quando há companheirismo entre ensinante e ensinado … pois o que caracteriza o ensinar é a ultrapassagem da coexistência para a convivência" (p. 1096).

De acordo com os mesmos autores o contrato psicológico constitui um instrumento privilegiado ao potenciar favoravelmente a relação Professor-Aluno, na medida em que, aquele,

> trabalha o conjunto de expectativas ele proporciona maior motivação com reflexos na aprendizagem e produtividade do aluno. Sendo uma das formas de derrubar o "murro" existente no relacionamento professor *versus* aluno, para avançar na dinâmica relacional a partir da confiança, respeito e ajuda mútua (p. 1096).

Piaget considerou a afetividade e a inteligência como disposições indissociáveis que se manifestam nos comportamentos individuais. Para o Aluno a relação afetiva com o Professor, tendencialmente, "facilita o processo de estimulação da criatividade, por seus componentes de liberdade psicológica" (Amorim et al., 2005, p. 1097), bem como o sentimento de respeito para com ele.

Este entendimento encontra-se, igualmente, exposto no trabalho de Duncan-Hewitter et al. (2013)

> Although many educators develop effective affect management skills in their classrooms and other learning contexts… The assumption in this module is

> that affective skills are universally important in learning and growth and that these skills can be facilitated equally as well as those in the other domains (p. 81).

De onde concluem que

> Teachers and learners need to become familiar with the hierarchy of processes and skills within the affective domain and work to internalize how those processes and skills can be observed and assessed in real learning contexts. In traditional curricula, the skills in the affective domain are often neglected because it is assumed that students will "discover" them on their own. However, the challenges in facilitating active learning show that this is not true. Affective skills typically become an issue when instructors must build rapport and achieve buy-in. Later the level of affective challenge that learners can handle will significantly influence the quality of course outcomes. As with skills from the other domains, those from the affective domain involve performance improvement which leads to developmental growth and ultimately the empowerment to challenge oneself in all aspects of life (p. 82).

Também o trabalho de Mendes et al. (2012), numa citação a Casassus (2009), trouxe a esta área contributos notáveis:

> A compreensão emocional que surge quando os professores estabelecem vínculos com os alunos e fazem desses vínculos o suporte da aprendizagem cria condições propícias para a aprendizagem e para resultados acadêmicos de alto nível, gera sentimentos de satisfação e bem-estar profissional nos professores, transforma a tarefa educativa numa aventura comum, vitaliza os fazeres do ensinar (p. 2).

O contrato psicológico, pela sua natureza e caraterísticas, surge como elemento estabilizador na relação Professor-Aluno ao amplificar o grau de confiança, autonomia, comprometimento com os objetivos traçados e capacidade de realização individual.

Conclui-se, pois, que as Escolas, espaços físicos ou virtuais, são, também, territórios para a construção e desenvolvimento de atitudes e comportamentos, num processo sempre incompleto, como retrata o pensamento de Paulo Freire: "Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele".

3.7. SÍNTESE DO CAPÍTULO

A relação entre Professor-Aluno não se dá apenas no encontro, entre estes, em contexto de sala de aula, mas também, nas interpretações e expectativas do que, socialmente, significa ser Professor e Aluno. Tão pouco, o processo educativo se restringe, exclusivamente, à promoção do desenvolvimento cognitivo do Aluno. A aprendizagem é uma construção pessoal, efetuada com ajuda de outrem, é certo, porém o papel principal pertence a cada sujeito.

É fundamental a existência de um *contrato aberto* entre o Professor e o Aluno na medida em que, por natureza, o ser humano é dinâmico e mutável, e assim, as suas necessidades e expetativas, ao qual legitimamente designamos por contrato psicológico, enquanto principal instrumento intensificador da relação Professor–Aluno.

Neste trabalho, adotámos a definição de Denise Rousseau. Entendemos o contrato psicológico como um sistema de perceções, expetativas, crenças, promessas e obrigações entre as partes, na relação interativa que estabelecem. São acordos que não se escrevem mas atuam como estruturantes do comportamento e atitudes humanas.

A construção do contrato psicológico, de acordo com Rousseau, observa um conjunto de fatores de ordem individual e social. A sua operacionalização integra as mensagens, sinais institucionais ou do ambiente social, assim como a interpretação pelo próprio sujeito. A atribuição de sentido é construído com base no conhecimento, experiências do passado e/ou expetativas futuras.

O contrato psicológico é um modelo mental. Cada indivíduo age de acordo com as suas crenças e perceções sobre deveres e obrigações mútuas.

O desenvolvimento do contrato está relacionado com o contexto em que se desenvolve, sendo a interação entre os sujeitos um aspeto crítico e determinante.

O contrato psicológico mantém-se equilibrado, sempre que, as alterações que decorrem da própria dinâmica do contrato não ultrapassarem os limites que os indivíduos estabelecem como aceitáveis

Através de um processo comparativo e interpretativo, o indivíduo procura atribuir um significado ao acontecimento e circunstâncias envolvidas. Se for percebido o equilíbrio da relação, o sujeito pode experimentar situações de recompensa em termos de realização, satisfação social e emocional. Em situações de incumprimento dos termos do contrato psicológico poderá ocorrer um estado de rutura ou de violação.

Enquanto, a rutura representa uma avaliação cognitiva em relação ao cumprimento do contrato psicológico, por outro lado, a violação corresponde a um estado emocional e afetivo.

O contrato psicológico é fundado na base da justiça e da confiança, variáveis estas, que a literatura designa como preditoras do cumprimento ou quebra do contrato psicológico.

Uma nota final. Se no passado o Professor era, essencialmente, um transmissor de conhecimento, hoje, deve assumir-se, acima de tudo, como intermediário entre o Aluno e o conhecimento. O contrato psicológico, pela sua natureza e caraterísticas surge como elemento estabilizador nessa relação.

CAPÍTULO 4 -

MODELO TEÓRICO DO ESTUDO E PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

4.1. Nota Introdutória
4.2. Questão da Investigação
4.3. Construção do Modelo Teórico do Estudo
4.4. Objetivos da Investigação
4.5. Proposições da Investigação
4.6. Síntese do Capítulo

4.1. NOTA INTRODUTÓRIA

No percurso que desenvolvemos até este ponto do trabalho, indagámos em torno de quadros de referência concetual que nos permitissem posicionar a problemática que orienta a presente investigação.

Concluímos que o paradigma da educação mudou. Ainda que, admitamos que esta possa não ser uma realidade transversal e a um tempo regular em todas as sociedades.

Ora, se os paradigmas de ensino se encontram em mutações dinâmicas, decorrentes da própria evolução da ciência e do conhecimento humano ou, por outras razões que, ainda assim, não deixam de ter forte impacto no sistema educativo, como sejam as políticas restritivas orçamentais que emergem do estado social hodierno; é fundamental que se perceba qual o posicionamento dos principais atores do sistema educativo e qual, efetivamente, a relação entre estes que melhor privilegia os resultados pretendidos.

Atento este enquadramento, o presente capítulo tem como propósito apresentar o modelo de estudo que envolva, tanto quanto nos for possível compreender, as circunstâncias atuais da relação Professor-Aluno do sistema de ensino superior. Aspeto que, sob a perspetiva do constructo do contrato psicológico, tal como enfatizamos, não encontrámos refletido na literatura.

Assim, inicia-se com a exposição da questão e construção do modelo de investigação. Após o qual, se apresentam os objetivos e proposições que orientam este estudo.

4.2. QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO

O problema não é que existem problemas.
O problema é esperar que seja de outra forma
e pensar que ter problemas é um problema.

(Theodore Rubin)

Um trabalho de investigação científica procura, regra geral, uma aproximação ao objeto de estudo, através de uma hierarquia de regras, fases ou procedimentos pelos quais o investigador procura modelar novos domínios de conhecimento. Significa, neste contexto, que a investigação científica requer a utilização de métodos - modelos de trabalho ou sequências lógicas – que conduzam ao desenvolvimento científico.

Desde logo, a enunciação do problema de investigação revela-se um aspeto fundamental. Consiste na formulação de uma questão de investigação (expressa na forma interrogativa) tendo, ainda, como objetivos orientar a pesquisa e auxiliar na opção metodologia, precisar as variáveis e sujeitos do estudo (L. S. Almeida & Freire, 2008; Fortin, 2009).

A problemática do presente estudo é, pois, conduzida pela seguinte questão:

COMO POTENCIAR ATITUDES E COMPORTAMENTOS DE PROFESSOR E ALUNO DE MODO A DIMINUIR O *GAP* NA SUA INTER-RELAÇÃO, RESULTANTES DAS DISSONÂNCIAS, DA QUEBRA OU DA VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO?

4.3. CONSTRUÇÃO DO MODELO TEÓRICO DO ESTUDO

Se fossem escolher entre alternativas, as decisões seriam fáceis.
Uma decisão inclui a seleção e a formulação de alternativas.

(Burke)

A realidade é subjetiva.

Com efeito, ao que comummente chamamos real é recebido e interpretado segundo as perceções e experiências individuais, em função das emoções, expetativas ou traços de personalidade. Mais. Mesmo o que em determinado momento foi percecionado pelo indivíduo como real pode, com o tempo, modificar-se em razão das emoções e expetativas que vierem a constituir novas experiências. Neste sentido, importa reiterar de novo a relevância de dois conceitos, que trazemos, de novo, à nossa exposição - a perceção e a expetativa.

Como advoga Marcos Pereira no contributo que apresenta na obra de Lordêlo e Dazzani (2009),

> O processo de perceber não se restringe a reproduzir internamente objetos e eventos presentes no mundo externo. A percepção, neste sentido, não se encontra imune às influências das crenças, atitudes ou expectativas do percebedor, ou seja, o processo de perceber encontra-se indissociavelmente associado à memória (p. 209).

Já o trabalho de Tacca (1999) aborda o estudo da força das expetativas através de pesquisas em torno da temática *Profecias Autorrealizadoras*. De acordo com a autora, "esses estudos tratam de como a expectativa de uma pessoa em relação a outra pode induzi-la a se comportar da maneira esperada" (p. 88).

A experiência designada pela literatura como - *Efeito Pigmaleão na sala de aula* - de Robert Rosenthal e Jacobson, procurou "demonstrar a força e o impacto desses eventos profetizados no desempenho escolar dos alunos" (Tacca, 1999, p. 88). Por outras palavras, pretende-se dizer que a crença de um indivíduo na

concretização de expetativas induz à assunção de comportamentos em relação ao sujeito percebido, conduzindo (tendencialmente) ao aparecimento de comportamentos expectáveis.

Ao longo da exposição dos capítulos que integram o marco teórico permitimo-nos evidenciar inferências que decorrem de estudos que, muito embora possam apontar o foco sobre o mesmo objeto, não o fazem sob as *lentes concetuais*, com as premissas e contextos similares aos que nos propomos estudar.

O modelo de estudo que criámos e expomos na Figura 4.1 observou dois dos modelos relativos ao contrato psicológico, mais sonantes da literatura. O primeiro, de Rousseau (1989), enquanto exercício elucidativo do desenvolvimento do contrato psicológico individual; o segundo refere-se ao modelo de Guest (2004a), aplicado à relação de trabalho em contexto laboral.

Não obstante o mérito e os contributos de cada modelo imprimiu nesta área científica, certo é que o campo de estudo, que constitui o nosso objeto de pesquisa, apresenta contextos e pressupostos que não foram pensados especificamente nos modelos de referência a que aludimos.

É fundamental que se agitem as consciências de todos quantos, de modo mais ou menos influente, podem elevar a missão do sistema educativo ao nível dos fins e interesse público em causa, dentro do espetro de desafios que se colocam hoje.

O desenvolvimento do sistema educativo já trilhou um percurso evolutivo e de grandes rasgos para o progresso da sociedade. É indiscutível! Mas muito mais há por fazer. A análise de Chomsky (2014), bem atual, e percetível no retrato que apresenta. “A batalha da educação já decorre há bastante tempo” (p. 151), porém, há problemas básicos do sistema educativo que ainda subsistem. É certo e incontestável que, entre aquelas que são as metas de políticas nacionais, ou mesmo institucionais, e a prática efetiva há um espaço em que as atitudes e comportamentos individuais preenchem hiatos de um *corpo* que alinha o conhecimento, a investigação e aplicação, o desenvolvimento de cada um e da sociedade em geral.

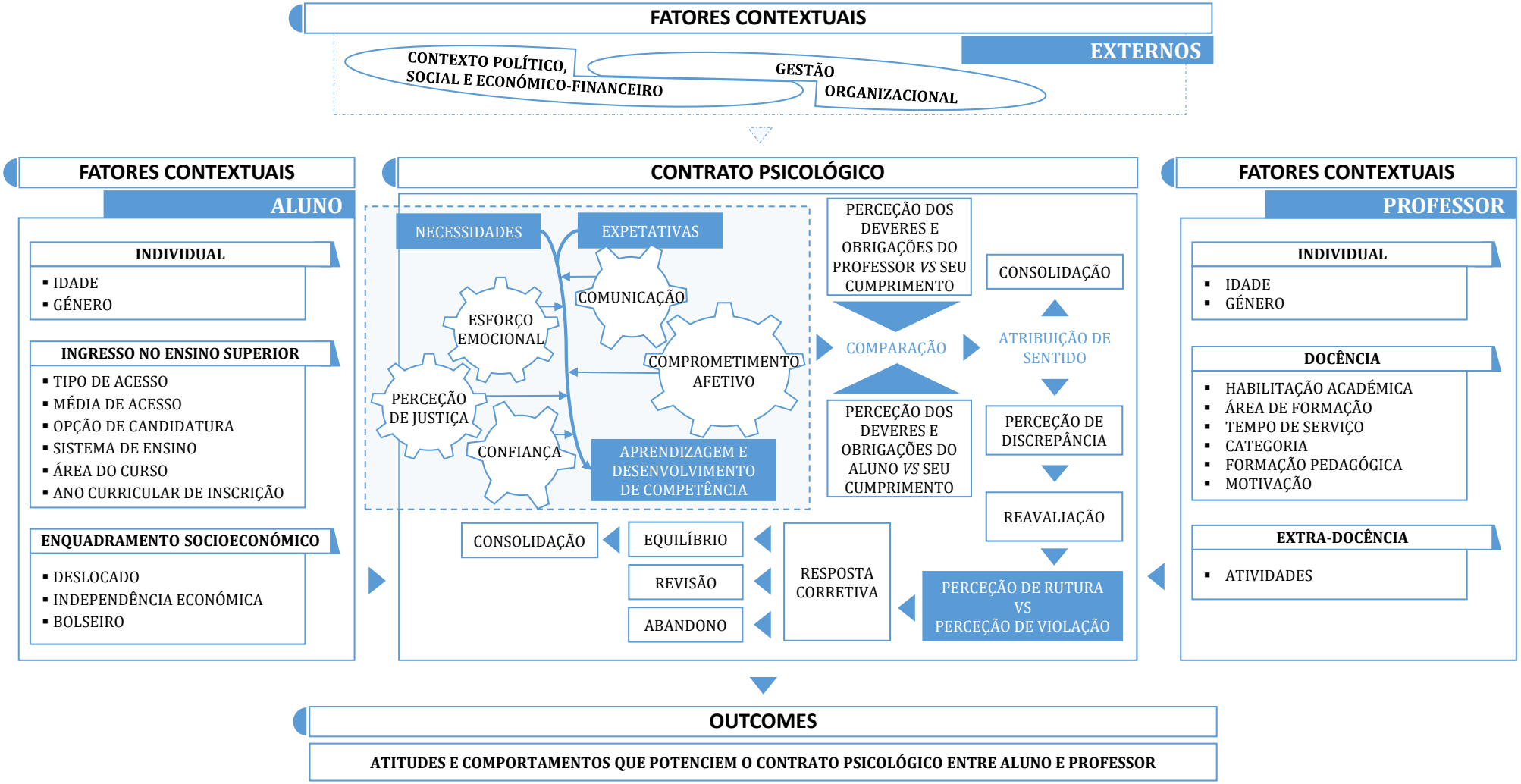


Figura 4.1: Modelo teórico do estudo

Fonte: Elaboração própria

O modelo teórico do estudo, esquematicamente representado tem como propósito nuclear orientar-nos nesta investigação. No seu essencial, o modelo considera:

- Um conjunto de fatores contextuais externos, referentes ao contexto político, social e económico-financeiro; bem como gestão organizacional que influem a relação Professor-Aluno;
- Um conjunto de fatores contextuais do Aluno, subdivididos em três grupos: (1) fatores individuais: idade e género; (2) fatores de ingresso no ensino superior: tipo de acesso, média de acesso, opção de candidatura, sistema de ensino, área do curso e ano curricular de inscrição; (3) fatores de enquadramento socioeconómico: deslocado, independência económica e bolseiro;
- Um conjunto de fatores contextuais do Professor, segmentados em três grupos: (1) fatores individuais: idade e género; (2) fatores decorrentes da atividade de docência: habilitação académica, área de formação, tempo de serviço, categoria, formação pedagógica e motivação; (3) fatores de enquadramento extra-docência: atividades;
- Todos os aspectos anteriormente enunciados têm uma influência no contrato psicológico já criado, mesmo antes, do sujeito ser Professor ou Aluno da Instituição, ou aquando do seu ingresso, através da forma como vão interpretar os termos e condições da inter-relação;
- Independentemente do modo pelo qual os contratos psicológicos se formam e desenvolvem há um conjunto de fatores, para além dos fatores contextuais, que os influenciam e que não são percebidos da mesma maneira por todos os sujeitos. Assumindo como premissa que Professor e Aluno têm como fim último na sua interação a aprendizagem e desenvolvimento de competências, desde logo, é sabido que as necessidades e expetativas a cada dimensão dos sujeitos são diferenciadas, seja entre as duas categorias – Professor e Aluno -, ou entre cada qual. Em razão desta evidência, associada a outras características de personalidade ou variáveis que não foram consideradas neste modelo, o esforço emocional, a comunicação, a

confiança, o comportamento afetivo e a perceção de justiça são, igualmente, percebidas por cada sujeito de modo singular, bem como na perceção que uns fazem em relação aos outros;

- A partir das interpretações que cada indivíduo faz acerca das suas próprias experiências, a perceção do modo (como) e das razões (porquê) da quebra do contrato psicológico influenciam, determinantemente, o sentido do (in)cumprimento e as suas consequências – resultado que pode ser, no limite, em número igual ao dos sujeitos participantes no estudo;
- Entende-se que esta questão é crucial para que se entendam as atitudes e comportamentos, resultantes do processo perceção e atribuição de sentido, que cada indivíduo faz entre aqueles que entendem ser os seus deveres e obrigações e o que percecionam receber por via da interação Professor-Aluno;
- Perante uma mesma dita realidade podem emergir respostas diferentes – já o referimos -, o que nos leva em crer que o aspeto determinante para a assunção de uma resposta corretiva ou de consolidação não reside no próprio incumprimento dos termos do contrato em si mesmo, mas antes na perceção e atribuição de sentido por parte do indivíduo desse mesmo incumprimento, face à realidade que apreende.
- Finalmente os *outcomes*, enquanto resultado do processo de comparação dos termos do contrato psicológico e respetivas implicações nas atitudes e nos comportamentos de cada Professor e de cada Aluno, tal como no modo como se relacionam entre si.

Com o modelo teórico do estudo, agora apresentado, procuraremos identificar um conjunto de padrões que potenciem o contrato psicológico na relação Professor-Aluno.

4.4. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A razão é um sol impiedoso; ela ilumina, mas cega.

(Romain Rolland)

A investigação científica distingue-se de outra forma de pesquisa, essencialmente pela eleição do método e técnicas a que o seu autor recorre, pelo modo diferenciado que observa a realidade empírica, e pela forma como comunica os resultados, em última instância, o conhecimento alcançado (L. S. Almeida & Freire, 2008; Coutinho, 2011; Fortin, 2009).

De acordo com o método científico, depois do investigador selecionar o objeto de investigação, definir o seu problema e elaborar uma exploração inicial do tema, deve realizar um plano de investigação, que integra diversas fases, de onde se destaca a definição metodológica, como será apresentado no primeiro capítulo do marco empírico. Antes porém, importa proceder à definição dos objetivos do estudo, cuja função é determinante para a escolha do tipo de investigação a delinear.

Em termos concetuais, os objetivos de uma investigação devem ter uma redação declarativa, indicar a razão do estudo, orientar a pesquisa, precisar as variáveis-chave e os sujeitos (Fortin, 2009).

É objetivo geral da presente investigação aquela que se enuncia no Quadro 4.1:

Quadro 4.1: Objetivo geral da investigação

IDENTIFICAR ATITUDES E COMPORTAMENTOS NA INTER-RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO QUE POTENCIEM A MINIMIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE DISSONÂNCIAS, QUEBRA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO

Com o intento de concretizar e operacionalizar o objetivo geral são enunciados no Quadro 4.2 os objetivos específicos da investigação.

Quadro 4.2: Objetivos específicos da investigação

IDENTIFICAR	O CONTEÚDO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO, ISTO É, A PERCEÇÃO DOS SEUS DEVERES, BEM COMO A PERCEÇÃO DOS DEVERES DO PROFESSOR
IDENTIFICAR	O CONTEÚDO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO PROFESSOR, ISTO É, A PERCEÇÃO DOS SEUS DEVERES, BEM COMO A PERCEÇÃO DOS DEVERES DO ALUNO
OBSERVAR	SE EXISTEM DISCREPÂNCIAS PERCEBIDAS PELO ALUNO E PELO PROFESSOR, ISTO É, DIFICULDADES NA INTER-RELAÇÃO DESTES QUE COMPROMETAM A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
AVERIGUAR	RESPOSTAS CORRETIVAS PERCECIONADAS PELO ALUNO QUANDO PERCEBIDA DISCREPÂNCIA NAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS NA SUA RELAÇÃO COM O PROFESSOR
AVERIGUAR	RESPOSTAS CORRETIVAS PERCECIONADAS PELO PROFESSOR QUANDO PERCEBIDA DISCREPÂNCIA NAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS NA SUA RELAÇÃO COM O ALUNO
INDAGAR	ACERCA DA PERCEÇÃO DO CUMPRIMENTO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCEBIDA PELO ALUNO E PELO PROFESSOR, ISTO É, A CONSOLIDAÇÃO DA INTER-RELAÇÃO DESTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

4.5. PROPOSIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Não existem verdades,
existem hipóteses ainda não refutadas.

(Stephen Kanitz)

De alguns dos principais manuais de investigação consultados (L. S. Almeida & Freire, 2008; Coutinho, 2011; Fortin, 2009; Guerra, 2008), percebe-se que existe um consenso, entre os autores, de que a melhor forma de conduzir, com ordem e rigor, uma investigação consiste em apontar o foco metodológico para um conjunto de hipóteses (pressupostos) formuladas pelo autor do estudo. Com efeito, defende-se que são as hipóteses ou proposições[1] que indicam o caminho que, desde logo, deixa pistas para a melhor opção sobre técnicas e métodos para o trabalho empírico.

Em termos concetuais uma proposição representa uma resposta/pressuposição provisória a uma pergunta. São, por outras palavras, enunciações que o autor do estudo constrói sob o *julgamento* que faz da relação entre variáveis ou fenómenos.

No caso da presente investigação procuramos indagar acerca das perceções e significados nas ações individuais e nas interações entre Professor e Aluno, tal como conjeturamos ser entendido pelos sujeitos participantes do estudo.

Na sua redação observou-se o conhecimento científico já produzido em torno da problemática em estudo – exposto nos capítulos anteriores -, e, naturalmente, a experiência que vivenciámos enquanto Aluno em quatro universidades públicas distintas, e Professor do ensino superior politécnico, ao longo de mais de duas décadas.

[1] Numa terminologia mais inclusiva face às diversas correntes metodológicas em investigação. Nomenclatura que, a partir de agora, passaremos a usar.

Assim, seguidamente, apresentam-se as proposições do presente trabalho de investigação. Num primeiro momento, através de uma representação esquemática na Figura 4.2, ao que se segue o seu enunciado descritivo nos Quadro 4.3 a Quadro 4.12.

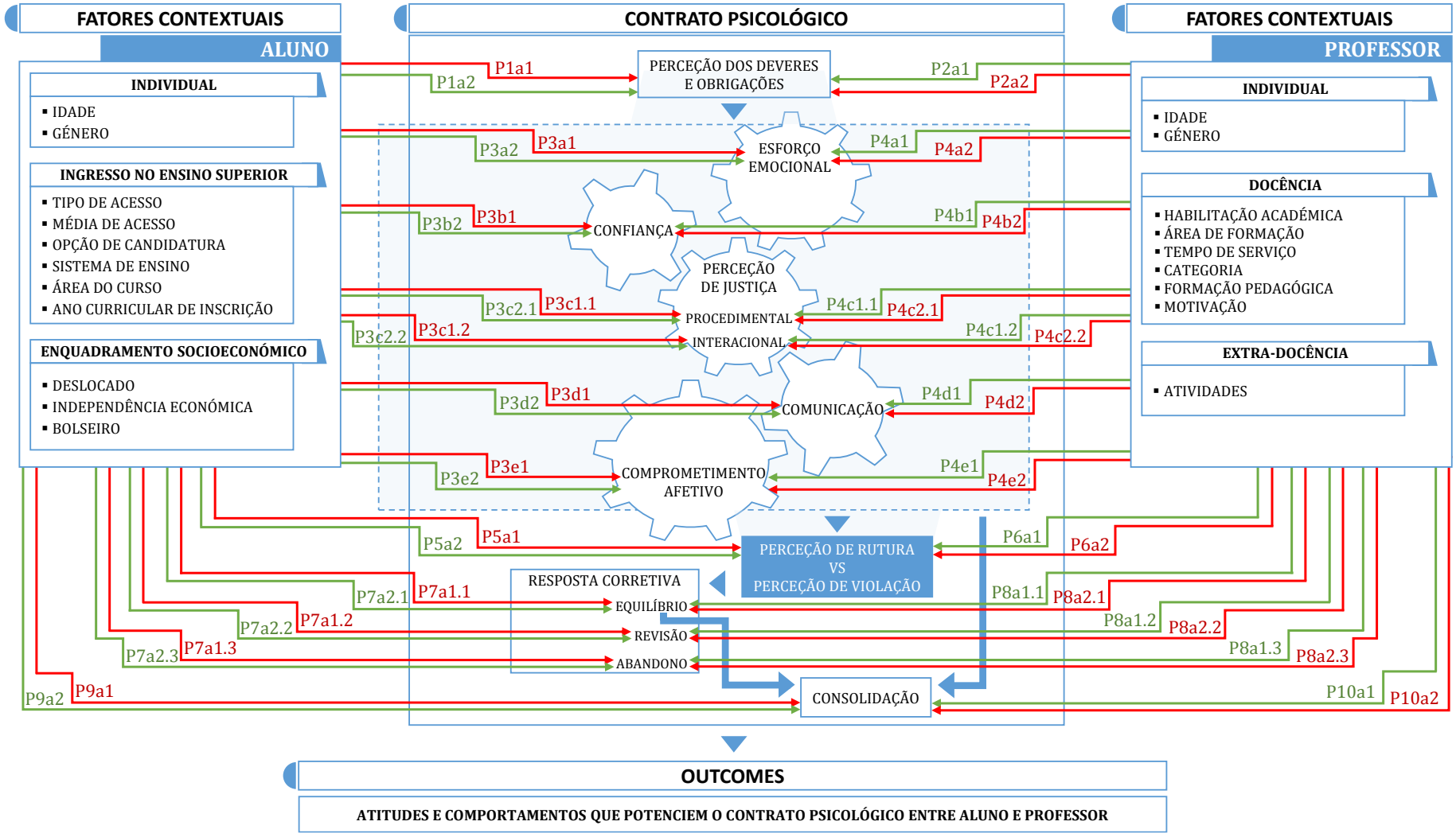


Figura 4.2: Proposições da investigação

Fonte: Elaboração própria

Quadro 4.3: Proposição P1

P1	CONTEÚDO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO
P1a1	O ALUNO IDENTIFICA UM CONJUNTO DE DEVERES E OBRIGAÇÕES PRÓPRIOS QUE PERCECIONA DA SUA RELAÇÃO COM O PROFESSOR
P1a2	O ALUNO IDENTIFICA UM CONJUNTO DE DEVERES E OBRIGAÇÕES, DO PROFESSOR, QUE PERCECIONA NA RELAÇÃO COM ESTE

Quadro 4.4: Proposição P2

P2	CONTEÚDO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO PROFESSOR
P2a1	O PROFESSOR IDENTIFICA UM CONJUNTO DE DEVERES E OBRIGAÇÕES PRÓPRIOS QUE PERCECIONA DA SUA RELAÇÃO COM O ALUNO
P2a2	O PROFESSOR IDENTIFICA UM CONJUNTO DE DEVERES E OBRIGAÇÕES, DO ALUNO, QUE PERCECIONA NA RELAÇÃO COM ESTE

Quadro 4.5: Proposição P3

P3	PERCEÇÃO DO ALUNO NO QUE CONCERNE ÀS VARIÁVEIS INTERVENIENTES[1]
P3a1	O ALUNO DENUNCIA UM ESFORÇO EMOCIONAL NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR
P3a2	O ALUNO PERCEBE UM ESFORÇO EMOCIONAL, POR PARTE DO PROFESSOR, NA RELAÇÃO
P3b1	O ALUNO MANIFESTA UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM O PROFESSOR
P3b2	O ALUNO PERCECIONA QUE O PROFESSOR DEMONSTRA UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM ELE
P3c1.1	O ALUNO PERCECIONA UMA JUSTIÇA PROCEDIMENTAL NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR
P3c2.1	O ALUNO PERCECIONA QUE O PROFESSOR SENTE UMA JUSTIÇA PROCEDIMENTAL NA RELAÇÃO CONSIGO
P3c1.2	O ALUNO PERCECIONA UMA JUSTIÇA INTERACIONAL NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR
P3c2.2	O ALUNO PERCECIONA QUE O PROFESSOR SENTE UMA JUSTIÇA INTERACIONAL NA RELAÇÃO CONSIGO
P3d1	O ALUNO REVELA FACILIDADE NA COMUNICAÇÃO COM O PROFESSOR
P3d2	O ALUNO SENTE QUE O PROFESSOR TEM FACILIDADE EM COMUNICAR COM ELE
P3e1	O ALUNO MANIFESTA COMPROMETIMENTO AFETIVO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR
P3e2	O ALUNO SENTE O PROFESSOR COMPROMETIDO AFETIVAMENTE NA RELAÇÃO CONSIGO

[1] Variáveis da presente investigação especificadas na secção 5.4.5.

Quadro 4.6: Proposição P4

P4	PERCEÇÃO DO PROFESSOR NO QUE CONCERNE ÀS VARIÁVEIS INTERVENIENTES
P4a1	O PROFESSOR DENUNCIA UM ESFORÇO EMOCIONAL NA RELAÇÃO COM O ALUNO
P4a2	O PROFESSOR PERCEBE UM ESFORÇO EMOCIONAL, POR PARTE DO ALUNO, NA RELAÇÃO
P4b1	O PROFESSOR MANIFESTA UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM O ALUNO
P4b2	O PROFESSOR PERCECIONA QUE O ALUNO DEMONSTRA UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM ELE
P4c1.1	O PROFESSOR PERCECIONA UMA JUSTIÇA PROCEDIMENTAL NA RELAÇÃO COM O ALUNO
P4c2.1	O PROFESSOR PERCECIONA QUE O ALUNO SENTE UMA JUSTIÇA PROCEDIMENTAL NA RELAÇÃO CONSIGO
P4c1.2	O PROFESSOR PERCECIONA UMA JUSTIÇA INTERACIONAL NA RELAÇÃO COM O ALUNO
P4c2.2	O PROFESSOR PERCECIONA QUE O ALUNO SENTE UMA JUSTIÇA INTERACIONAL NA RELAÇÃO CONSIGO
P4d1	O PROFESSOR REVELA FACILIDADE NA COMUNICAÇÃO COM O ALUNO
P4d2	O PROFESSOR SENTE QUE O ALUNO TEM FACILIDADE EM COMUNICAR COM ELE
P4e1	O PROFESSOR MANIFESTA COMPROMETIMENTO AFETIVO NA RELAÇÃO COM O ALUNO
P4e2	O PROFESSOR SENTE O ALUNO COMPROMETIDO AFETIVAMENTE NA RELAÇÃO CONSIGO

Quadro 4.7: Proposição P5

P5	RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCECIONADA PELO ALUNO
P5a1	O ALUNO PERCECIONA UMA RUTURA OU VIOLAÇÃO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR
P5a2	O ALUNO PERCECIONA UMA RUTURA OU VIOLAÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Quadro 4.8: Proposição P6

P6	RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCECIONADA PELO PROFESSOR
P6a1	O PROFESSOR PERCECIONA UMA RUTURA OU VIOLAÇÃO NA RELAÇÃO COM O ALUNO
P6a2	O PROFESSOR PERCECIONA UMA RUTURA OU VIOLAÇÃO DO ALUNO NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Quadro 4.9: Proposição P7

P7	RESPOSTAS CORRETIVAS AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS MANIFESTADOS/PERCECIONADOS PELO ALUNO
P7a1.1	O ALUNO MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE EQUILÍBRIO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR
P7a2.1	O ALUNO PERCECIONA, POR PARTE DO PROFESSOR, RESPOSTAS CORRETIVAS DE EQUILÍBRIO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO
P7a1.2	O ALUNO MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE REVISÃO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR
P7a2.2	O ALUNO PERCECIONA, POR PARTE DO PROFESSOR, RESPOSTAS CORRETIVAS DE REVISÃO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO
P7a1.3	O ALUNO MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE ABANDONO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR
P7a2.3	O ALUNO PERCECIONA, POR PARTE DO PROFESSOR, RESPOSTAS CORRETIVAS DE ABANDONO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Quadro 4.10: Proposição P8

P8	RESPOSTAS CORRETIVAS AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS MANIFESTADOS/PERCECIONADOS PELO PROFESSOR
P8a1.1	O PROFESSOR MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE EQUILÍBRIO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O ALUNO
P8a2.1	O PROFESSOR PERCECIONA, POR PARTE DO ALUNO, RESPOSTAS CORRETIVAS DE EQUILÍBRIO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO
P8a1.2	O PROFESSOR MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE REVISÃO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O ALUNO
P8a2.2	O PROFESSOR PERCECIONA, POR PARTE DO ALUNO, RESPOSTAS CORRETIVAS DE REVISÃO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO
P8a1.3	O PROFESSOR MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE ABANDONO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O ALUNO
P8a2.3	O PROFESSOR PERCECIONA, POR PARTE DO ALUNO, RESPOSTAS CORRETIVAS DE ABANDONO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Quadro 4.11: Proposição P9

P9	CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO MANIFESTADA/ PERCECIONADA PELO ALUNO
P9a1	O ALUNO MANIFESTA ATITUDES E COMPORTAMENTOS FAVORÁVEIS À CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO COM O PROFESSOR
P9a2	O ALUNO PERCECIONA, POR PARTE DO PROFESSOR, ATITUDES E COMPORTAMENTOS FAVORÁVEIS À CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PARA CONSIGO

Quadro 4.12: Proposição P10

P10	CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO MANIFESTADA/ PERCECIONADA PELO PROFESSOR
P10a1	O PROFESSOR MANIFESTA ATITUDES E COMPORTAMENTOS FAVORÁVEIS À CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO COM O ALUNO
P10a2	O PROFESSOR PERCECIONA, POR PARTE DO ALUNO, ATITUDES E COMPORTAMENTOS FAVORÁVEIS À CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PARA CONSIGO

4.6. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Ao longo dos capítulos que constituem a PARTE I - MARCO TEÓRICO desta tese, tivemos como premissa que o processo de investigação integra, no sentido mais lato, um conjunto de fases/atividades que orientam o investigador na conquista de novos conhecimentos.

Com a revisão da literatura sobre a temática em estudo, fizemos uma análise e sistematização dos conteúdos concetuais e empíricos das atuais fontes bibliográficas que nos foram possíveis compulsar. A pesquisa bibliográfica revelou-se uma fase de extrema pertinência, não apenas pelos contributos que imprimiu no campo do conhecimento que hoje temos acerca da temática, mas também pelo espaço que percebemos a descoberto e sobre o qual entendemos poder intervir para aumentar o saber científico da problemática em estudo.

No presente capítulo, na observância pelo método e rigor científico, procedemos à formulação da questão da investigação, bem como à construção do seu modelo. Através da representação do modelo teórico do estudo foi possível clarificar contextos, objetos da investigação e suas relações.

Seguidamente, enunciámos os objetivos – geral e específicos - que orientam a nossa pesquisa.

Sob o desenho do estudo foram fundadas as proposições da investigação que sustentámos, essencialmente, na literatura de referência, mas também na experiência de uma mais de uma década enquanto aluno de diversas universidades, nacionais e internacionais, e mais de vinte anos como Professor num instituto superior politécnico.

O Quadro 4.13, abaixo apresentado, sistematiza as definições e construções elaboradas que servirão de guia para a próxima fase do estudo.

Quadro 4.13: Objetivos e Proposições da Investigação

OBJETIVO GERAL ***IDENTIFICAR ATITUDES E COMPORTAMENTOS NA INTER-RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO QUE POTENCIEM A MINIMIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE DISSONÂNCIAS, QUEBRA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO***	
OBJETIVO ESPECÍFICO	**PROPOSIÇÃO**
Identificar o conteúdo do contrato psicológico do Aluno, isto é, a perceção dos seus deveres e obrigações, bem como a perceção dos deveres e obrigações do Professor	**P1a1** - O Aluno identifica um conjunto de deveres e obrigações próprios que perceciona da sua relação com o Professor
	P1a2 - O Aluno identifica um conjunto de deveres e obrigações, do Professor, que perceciona na relação com este
Identificar o conteúdo do contrato psicológico do Professor isto é, a perceção dos seus deveres e obrigações, bem como a perceção dos deveres e obrigações do Aluno	**P2a1** - O Professor identifica um conjunto de deveres e obrigações próprios que perceciona da sua relação com o Aluno
	P2a2 - O Professor identifica um conjunto de deveres e obrigações, do Aluno, que perceciona na relação com este
Observar se existem discrepâncias percebidas pelo Aluno e pelo Professor, isto é, dificuldades na inter-relação destes que comprometam a aprendizagem e desenvolvimento de competências	**P3a1** - O Aluno denuncia um esforço emocional na relação com o Professor
	P3a2 - O Aluno percebe um esforço emocional, por parte do Professor, na relação
	P3b1 - O Aluno manifesta uma relação de confiança com o Professor
	P3b2 - O Aluno perceciona que o Professor demonstra uma relação de confiança com ele
	P3c1.1 - O Aluno perceciona uma justiça procedimental na relação com o Professor
	P3c1.2 - O Aluno perceciona uma justiça interacional na relação com o Professor
	P3c2.1 - O Aluno perceciona que o Professor sente uma justiça procedimental na relação consigo
	P3c2.2 - O Aluno perceciona que o Professor sente uma justiça interacional na relação consigo
	P3d1 - O Aluno revela facilidade na comunicação com o Professor
	P3d2 - O Aluno sente que o Professor tem facilidade em comunicar com ele
	P3e1 - O Aluno manifesta comprometimento afetivo na relação com o Professor
	P3e2 - O Aluno sente o Professor comprometido afetivamente na relação consigo

OBJETIVO GERAL *IDENTIFICAR ATITUDES E COMPORTAMENTOS NA INTER-RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO QUE POTENCIEM A MINIMIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE DISSONÂNCIAS, QUEBRA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO*	
OBJETIVO ESPECÍFICO	**PROPOSIÇÃO**
	P4a1 – O Professor denuncia um esforço emocional na relação com o Aluno
	P4a2 – O Professor percebe um esforço emocional, por parte do Aluno, na relação
	P4b1 – O Professor manifesta uma relação de confiança com o Aluno
	P4b2 – O Professor perceciona que o Aluno demonstra um sentimento de confiança nele
	P4c1.1 - O Professor perceciona uma justiça procedimental na relação com o Aluno
	P4c1.2 - O Professor perceciona uma justiça interacional na relação com o Aluno
	P4c2.1 - O Professor perceciona que o Aluno sente uma justiça procedimental na relação consigo
	P4c2.2 - O Professor perceciona que o Aluno sente uma justiça interacional na relação consigo
	P4d1 – O Professor revela facilidade na comunicação com o Aluno
	P4d2 - O Professor sente que o Aluno tem facilidade em comunicar com ele
	P4e1 – O Professor manifesta comprometimento afetivo na relação com o Aluno
	P4e2 – O Professor sente o Aluno comprometido afetivamente na relação consigo
	P5a1 – O Aluno perceciona uma rutura ou violação na relação com o Professor
	P5a2 – O Aluno perceciona uma rutura ou violação do Professor na relação para consigo
	P6a1 – O Professor perceciona uma rutura ou violação na relação com o Aluno
	P6a2 – O Professor perceciona uma rutura ou violação do Aluno na relação para consigo

OBJETIVO GERAL ***IDENTIFICAR ATITUDES E COMPORTAMENTOS NA INTER-RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO QUE POTENCIEM A MINIMIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE DISSONÂNCIAS, QUEBRA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO***	
OBJETIVO ESPECÍFICO	**PROPOSIÇÃO**
Averiguar respostas corretivas percecionadas pelo Aluno quando percebida discrepância nas atitudes e comportamentos na sua relação com o Professor	**P7a1.1** – O Aluno manifesta respostas corretivas de equilíbrio ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação com o Professor
	P7a1.2 – O Aluno manifesta respostas corretivas de revisão ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação com o Professor
	P7a1.3 – O Aluno manifesta respostas corretivas de abandono ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação com o Professor
	P7a2.1 – O Aluno perceciona, por parte do Professor, respostas corretivas de equilíbrio ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação para consigo
	P7a2.2 – O Aluno perceciona, por parte do Professor, respostas corretivas de revisão ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação para consigo
	P7a2.3 – O Aluno perceciona, por parte do Professor, respostas corretivas de abandono ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação para consigo

OBJETIVO GERAL ***IDENTIFICAR ATITUDES E COMPORTAMENTOS NA INTER-RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO QUE POTENCIEM A MINIMIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE DISSONÂNCIAS, QUEBRA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO***	
OBJETIVO ESPECÍFICO	**PROPOSIÇÃO**
Averiguar respostas corretivas percecionadas pelo Professor quando percebida discrepância nas atitudes e comportamentos na sua relação com o Aluno	**P8a1.1** – O Professor, manifesta respostas corretivas de equilíbrio ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação com o Aluno
	P8a1.2 – O Professor, manifesta respostas corretivas de revisão ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação com o Aluno
	P8a1.3 – O Professor, manifesta respostas corretivas de abandono ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação com o Aluno
	P8a2.1 – O Professor, perceciona, por parte do Aluno respostas corretivas de equilíbrio ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação para consigo
	P8a2.2 – O Professor, perceciona, por parte do Aluno respostas corretivas de revisão ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação para consigo
	P8a2.3 – O Professor, perceciona, por parte do Aluno respostas corretivas de abandono ao nível das atitudes e comportamentos para minimizar discrepâncias na relação para consigo
Indagar acerca da perceção do cumprimento do contrato psicológico percebida pelo Aluno e pelo Professor, isto é, a consolidação da inter-relação destes no processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências	**P9a1** - O Aluno manifesta atitudes e comportamentos favoráveis à consolidação do contrato psicológico com o Professor
	P9a2 - O Aluno perceciona, por parte do Professor, atitudes e comportamentos favoráveis à consolidação do contrato psicológico para consigo
	P10a1 - O Professor manifesta atitudes e comportamentos favoráveis à consolidação do contrato psicológico com o Aluno
	P10a2 - O Professor perceciona, por parte do Aluno atitudes e comportamentos favoráveis à consolidação do contrato psicológico para consigo

PARTE II -

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

CAPÍTULO 7 - CONTEÚDO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO E DO PROFESSOR

CAPÍTULO 8 - ESFORÇO EMOCIONAL PERCECIONADO PELO ALUNO E PELO PROFESSOR

CAPÍTULO 9 - RELAÇÃO DE CONFIANÇA PERCECIONADA PELO ALUNO E PELO PROFESSOR

CAPÍTULO 10 - PERCEÇÃO DE JUSTIÇA POR PARTE DO ALUNO E DO PROFESSOR

CAPÍTULO 11 - FACILIDADE DE COMUNICAÇÃO PERCECIONADA PELO ALUNO E PELO PROFESSOR

CAPÍTULO 12 - COMPROMETIMENTO AFETIVO PERCECIONADO PELO ALUNO E PELO PROFESSOR

CAPÍTULO 13 - RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO – PERCEÇÃO DO ALUNO E PROFESSOR

CAPÍTULO 14 - CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCECIONADA PELO ALUNO E PROFESSOR

CAPÍTULO 5 -

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.1. Nota Introdutória

5.2. Os Sujeitos do Estudo

5.3. Desenho da Investigação

5.4. Variáveis da Investigação

5.4.1. Variáveis sociodemográficas do Aluno

5.4.1.1. Idade

5.4.1.2. Género

5.4.1.3. Tipo de acesso

5.4.1.4. Média de acesso

5.4.1.5. Opção de candidatura

5.4.1.6. Sistema de ensino

5.4.1.7. Área do curso

5.4.1.8. Ano curricular de inscrição

5.4.1.9. Deslocado

5.4.1.10. Independência económica

5.4.1.11. Bolseiro

5.4.2. Variáveis sociodemográficas do Professor

5.4.2.1. Idade

5.4.2.2. Género

5.4.2.3. Habilitação académica

5.4.2.4. Área de formação

5.4.2.5. Tempo de serviço

5.4.2.6. Categoria

5.4.2.7. Formação pedagógica

5.4.2.8. Motivação

5.4.2.9. Atividades

5.4.3. Variáveis independentes

5.4.3.1. Perceção dos deveres e obrigações

5.4.4. Variáveis dependentes
5.4.4.1. Perceção de rutura vs perceção de violação
5.4.4.2. Resposta corretiva
5.4.4.2.a. Equilíbrio
5.4.4.2.b. Revisão
5.4.4.2.c. Abandono
5.4.4.3. Consolidação
5.4.5. Variáveis intervenientes
5.4.5.1. Esforço emocional
5.4.5.2. Confiança
5.4.5.3. Perceção de justiça
5.4.5.3.a. Procedimental
5.4.5.3.b. Interacional
5.4.5.4. Comunicação
5.4.5.5. Comprometimento afetivo
5.5. Materiais e Métodos
5.5.1. Inquérito por Questionário
5.5.2. Pré-teste
5.5.3. Procedimentos de recolha de dados
5.5.4. Método de tratamento e análise dos dados
5.6. Fiabilidade e Validade de uma Investigação
5.7. Síntese do Capítulo

5.1. NOTA INTRODUTÓRIA

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a fase metodológica da presente investigação, a qual irá ser exposta sob as diversas etapas que a constituem.

O verdadeiro rigor metodológico não é sinónimo da aplicação formal de um conjunto de técnicas, como se de uma receita se tratasse. O rigor sobrevém da coerência holística do processo de investigação e do respeito pelas exigências epistemológicas.

Assim, tomando como referência a problemática enunciada e o estado do conhecimento que a envolve, identificam-se os sujeitos do estudo, estrutura-se o desenho da investigação e enunciam-se os motivos justificativos da escolha metodológica.

Segue-se, a descrição das técnicas de acesso aos dados, definição das variáveis e o modo como foram observadas.

É dedicado um espaço próprio para a apresentação dos instrumentos criados para o estudo das variáveis da pesquisa.

Ao assumirmos nesta investigação o método próprio das ciências humanas, cremos que a realidade que objetivamente observamos e experienciamos, pode ser descrita e avaliada, com recurso aos nossos próprios instrumentos.

Finalmente, são referidos os procedimentos de análise de dados recolhidos.

5.2. OS SUJEITOS DO ESTUDO

What counts in life is not the mere fact that we have lived.
It is what difference we have made to the lives of others
that will determine the significance of the life we lead.

(Nelson Mandela)

Chegados a esta fase do trabalho importa apresentar o conjunto das operações, que foram opção para a realização da presente pesquisa, através das quais o modelo de análise foi submetido ao teste dos factos e, posteriormente, confrontado com os dados recolhidos (Coutinho, 2011; Fortin, 2009; Guerra, 2008).

É crucial, que como investigador percebamos quais as categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos para a obtenção de dados. Significa, pois, ser, absolutamente, perentório circunscrever o estudo empírico no espaço físico e social na estrita obervância do tempo que determinámos para a realização do presente trabalho.

O público-alvo da investigação integra os alunos com inscrição no ano letivo 2012/2013 em cursos de licenciatura, de licenciatura com mestrado integrado ou de mestrado no ensino superior universitário ou politécnico, bem como os professores do ensino superior público universitário e politécnico, em exercício no ano letivo 2012/2013. Em razão de evitar o vício dos resultados da presente investigação excluiu-se a instituição onde o autor do estudo é Professor.

5.3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Se quisermos alcançar resultados nunca antes alcançados,
devemos empregar métodos nunca antes testados.

(Francis Bacon)

Ao longo do tempo, de diversas correntes de pensamento, emergiram diferentes metodologias com propósito de conquistar novos saberes.

É já comummente aceite que a evolução científica ocorre por ruturas sucessivas, dependendo dos paradigmas aceites.

Por paradigma[1], terá sido, no princípio, o conjunto de elementos linguísticos que podem ocorrer no mesmo contexto ou ambiente. Hoje, em sentido lato, entende-se por conhecimento proveniente de pesquisas científicas a que correspondem *diferentes olhares* sobre determinado objeto ou fenómeno

A partir de meados do século XX acentua-se a discussão e aplicação de dois paradigmas de investigação: a dita investigação quantitativa e a investigação qualitativa (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006).

Em termos concetuais, a investigação científica é um processo composto por etapas distintas, relacionadas entre si, que podem ocorrer ou não de modo sequencial ou contínuo. Tanto a pesquisa quantitativa, como a qualitativa consideram cinco etapas fundamentais (Sampieri et al., 2006):

- Realizam observação e avaliação de fenómenos;
- Estabelecem pressupostos ou ideias como consequência da observação e avaliação realizadas;
- Testam e demonstram o grau em que as suposições ou ideias têm fundamento;

[1] Termo com origem grega - *paradeigma* - que significa modelo, padrão.

- Verificam aquelas suposições ou ideias com base em testes ou na análise;
- Propõem novas observações e avaliações para esclarecer, modificar e/ou fundamentar as suposições e ideias; ou mesmo gerar outras.

Vejamos, sumariamente, as principais caraterísticas diferenciadoras dos métodos quantitativos e qualitativos (Quadro 5.1).

Quadro 5.1: Principais caraterísticas diferenciadoras dos métodos quantitativos e qualitativos

CARATERÍSTICA	INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA	INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA
FOCO	Procura a explicação: *o porquê* e as causas	Procura a compreensão: *o como* e refere-se ao mundo dos significados
	Orientados para a comprovação, confirmatórios, reducionistas, inferenciais e hipotético-dedutivos	Orientados para a descoberta, exploratórios, expansionistas, descritivos e indutivos
	Orientado para o resultado	Orientado para o processo
	Assume uma realidade estável	Assume uma realidade dinâmica
OBJETIVOS DA PESQUISA	Contribui para o desenvolvimento e validação de conhecimentos, generalização de resultados, predição e controlo dos acontecimentos	Compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo Contribui para a generalização abstrata, fundamental para investigações futuras
PAPEL DO INVESTIGADOR	Adota um processo ordenado, constituído por etapas, que lhe permite um distanciamento do fenómeno investigado	Observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los
SUJEITOS DO ESTUDO	Amostragem estatisticamente representativa de uma população	Conjunto de sujeitos socialmente representativos
TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	Técnicas estatísticas: descritiva e inferencial	Análise de conteúdo

Fonte: Paraíso (2012)

Tem-se assistido a alguma discussão (e controvérsia) acerca das perspetivas defendidas pelos seus proponentes e seguidores.

Estamos em crer, porém, como J. F. Almeida e Pinto (1975)

> Se não se pode falar de uma ciência unitária e universal, não fará sentido a busca de uma metodologia apriorística que constituiria o fundamento intemporal e uniforme de qualquer pesquisa. O que existe realmente são formações científicas historicamente situadas, relativamente autónomas, com desiguais ritmos de desenvolvimento e diversa inserção em estruturas sociais determinadas. Bastaria esta constatação para perceber a impossibilidade de pensar a metodologia como um conjunto de receitas universalmente geradoras de cientificidade: tais receitas não poderiam levar senão a aplicações automatizadas, rituais e abstractas, cujo rigor não deixaria de ser ilusório (p. 385).

Ou, como advogam Gerhardt e Silveira (2009), numa referência ao trabalho de Minayo e Minayo-Gómez (2003),

> Não há nenhum método melhor do que o outro, …o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas, ou dizendo de outra forma, a desenvolver seu objeto, explicá-lo ou compreendê-lo. (…) Os números (uma das formas explicativas da realidade) são uma linguagem, assim como as categorias empíricas na abordagem qualitativa o são e cada abordagem pode ter seu espaço específico e adequado. (…) Entendendo que a questão central da cientificidade de cada uma delas é de outra ordem [...] a qualidade, tanto quantitativa quanto qualitativa depende da pertinência, relevância e uso adequado de todos os instrumentos (p. 23).

A investigação qualitativa, arraigada na fenomenologia e na hermenêutica, tem, nos últimos anos, é certo, conquistado um lugar de excelência nos estudos em ciências sociais e humanas. Tal abordagem propõe um discurso em profundidade, de compreensão holística, rico de significados, socorrendo-se de procedimentos interpretativos de determinação de sentido atentos os contextos que os envolvem (Paraíso, 2012).

É possível desenhar um novo caminho, que circunde a *racionalidade da existência humana* liberta dos tradicionais cânones do pensamento empírico, onde o *significado* não seja um conceito puramente racional (Paraíso, 2012).

Com efeito

> O século XX assistiu ao desenvolvimento de grandes princípios, como o da "relatividade" de Einstein ou o da "incerteza" de Heisenberg, que alteraram as bases do paradigma clássico, as concepções de sujeito/objecto e o ponto de vista da existência de um único centro de coordenadas ou de perspectiva dominante (Aires, 2011, pp. 6-7).

Como Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin (2010), numa referência a Herman (1983), entende-se a metodologia de investigação como "um conjunto de directrizes que orientam a investigação científica …[ao invés de uma] visão puramente tecnológica, ou lógica, que reduziria a investigação a um conjunto de procedimentos lineares" (p. 15).

Para responder à problemática e proposições da investigação, importa que o investigador organize um conjunto de atividades para a concretização do seu projeto, constituindo este plano "a espinha dorsal sobre a qual virão enxertar-se os resultados da investigação" (Fortin, 2009, p. 131).

De acordo com Fortin (2009), são seis os elementos fundamentais que compõem um *desenho de investigação*: (1) meio onde o estudo é realizado; (2) seleção dos sujeitos; (3) tipo de estudo; (4) estratégias de controlo de variáveis estranhas; (5) instrumento(s) de recolha de dados; e (6) tratamento dos dados.

Atenta a questão da investigação, enunciada na secção 4.2, o campo de estudo incidiu sobre o contexto do ensino superior, em Universidades e Institutos Politécnicos, junto de professores e alunos que as integram.

O método de seleção dos sujeitos participantes do estudo foi aleatório, pelo que qualquer professor ou aluno tem igual probabilidade de responder aos respetivos inquéritos por questionário e a participação de um não condiciona ou interfere com a participação de outro(s). Este método é frequentemente aplicado nas Ciências Sociais e Humanas procurando-se "evitar amostras viciadas" (L. S. Almeida & Freire, 2008, p. 116).

Quanto à dimensão da amostra, teve-se em consideração o preceituado por Guerra (2008). A pesquisa qualitativa procura a diversidade e não a homogeneidade. Importa que o investigador considere a diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo.

Antes de mais, importa trazer à discussão, com toda a transparência a que o rigor científico nos obriga, duas críticas que, ainda, se colocam às metodologias qualitativas: a "a falta de representatividade e a generalização selvagem que efetua" (Guerra, 2008, p. 39). Muito embora a opção por estudos qualitativos, cada vez mais frequentes, comece a dissipar tal controvérsia, assumimos com toda a convicção o preceituado por Guerra (2008). Na pesquisa qualitativa "não se procura uma representatividade estatística, mas sim uma representatividade social" (p. 40). Dois conceitos elementares importa observar: (1) a *diversidade* – no sentido em que o investigador assume o compromisso de aboradar a realidade "considerando as variações necessárias …[assegurando] a diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo (p. 41); e (2) a *saturação* – constitui-se, de algum modo, como um fenómeno percetivo que indica ao investigador de que, a partir de certo momento, tem "a noção de nada recolher de novo quanto ao objeto de pesquisa" (p. 42), isto é, os dados recolhidos entendem-se suficientes para que o investigador possa produzir uma generalização ainda que abstrata (Paraíso, 2012). De referir, porém, de acordo com a mesma autora, Guerra (2008), que "o critério de saturação apenas precisa de ser garantido para as pesquisas de análise que pretendem a generalização" (p. 42).

No que respeita, ainda, à definição da amostra teve-se em consideração que, se por um lado, o número de sujeitos é, efetivamente, determinante para a fidelidade do estudo, por outro, havia, igualmente, que considerar questões de economia e de tempo. Neste âmbito como advoga Fortin (2009), "grandes amostras conduzem a melhores aproximações aos parâmetros da população. No entanto, estas aproximações não garantem necessariamente a representatividade" (p. 211).

A singularidade que esta abordagem transporta permite que o sujeito possa ser visto de modo diferenciado e titular de uma subjetividade própria que o distingue como *Ser* único (Justo & Vasconcelos, 2009).

O presente trabalho de investigação persegue um raciocínio indutivo e a natureza de uma investigação interpretativa. Integra, breves, traços de um estudo exploratório, pelo facto de não termos encontrado conhecimento científico produzido na área que é objeto de estudo.

Com efeito, importa-nos compreender a realidade dinâmica e diversificada em contexto natural, tal qual é percecionada pelos participantes no estudo, pelo que situamos a metodologia da presente investigação no paradigma interpretativo (Erickson, 1986), capaz de "elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade [a que González Rey (1999) chama de 'carácter oculto' da evidência], valorizando a compreensão e a explicação, diferentemente dos pressupostos 'quantitativos' de predição, descrição e controle" (Holanda, 2006, p. 364). Recorre-se, ainda, com alguma frequência, a meios característicos de pesquisas quantitativas para melhor organização, apresentação e interpretação dos resultados.

Wolff (2002), citado por Flick (2005), defende que uma investigação é sempre uma intervenção num sistema social. E assim o é, efetivamente! Quanto mais não seja, pelo facto de propiciar um tempo e espaço para que os sujeitos construam, com maior ou menor grau de significância, um pensamento sobre as matérias do estudo.

É certo, que a realidade, tal qual se apresenta aos sentidos, é desordenada, tão ilusória e aparentemente contraditória. O *real* é uma construção mental dos indivíduos, e tal construção não existe fora das pessoas, sendo certo que "el sentido o significado de toda realidad será muy diferente de acuerdo con el 'mundo interno personal' y con la respectiva estructura en que se ubica: valores, actitudes, creencias, necesidades, intereses, ideales, temores, etc., de cada uno" (p. 59).

Se em ciências naturais o investigador pode exercer grande controlo sobre o objeto de estudo, nas ciências humanas o objeto de estudo é o próprio homem, inserido numa sociedade onde estabelece relações interpessoais (L. S. Almeida & Freire, 2008).

Neste cenário, importa que o investigador dedique especial atenção às variáveis que a literatura frequentemente designa por - *variáveis estranhas* - que, não sendo objeto de avaliação no estudo, podem exercer alguma influência sobre aquelas que são, efetivamente, as variáveis da investigação (Fortin, 2009). O apropriado controlo de tais variáveis é preditivo de uma investigação com validade interna.

Em ciências sociais e humanas o controlo de variáveis estranhas pode ser muito complexo. Com efeito, tudo ocorre em meio e envolvente diverso de pesquisas laboratoriais. Porém, é possível ao investigador identificar, previamente, estratégias a utilizar para "reduzir ao mínimo, ou mesmo eliminar, as fontes de erro e as influências exteriores susceptíveis de afectar os resultados de uma investigação" (Fortin, 2009, p. 140).

Ainda uma referência, neste tópico, ao papel do investigador.

Há, necessariamente, marcas de uma pesquisa participante. Muito embora com as reservas a que o rigor metodológico nos obriga, pelo risco de enviesamento dos dados (Gonçalves, 2004), o conhecimento e experiência do autor da presente investigação, enquanto professor do ensino superior desde 1992, foram aspetos determinantes na interpretação das mensagens dos sujeitos que responderam aos questionários.

Quanto aos dois elementos finais do desenho de investigação - instrumentos de recolha de dados e tratamento dos dados – estes serão abordados, mais à frente, em tópicos autónomos, na secção 5.5.

5.4. VARIÁVEIS DA INVESTIGAÇÃO

Você não pode provar uma definição.
O que você pode fazer é mostrar que ela faz sentido.

(Albert Einstein)

No campo da investigação as variáveis têm um papel central e respeitam a qualquer evento, situação, classe de sujeitos, comportamento, característica ou atributo que podem assumir diferentes valores ou categorias (pelo menos dois de entre eles) (L. S. Almeida & Freire, 2008). Ou, nas palavras de Coutinho (2011), variáveis são conceitos abstratos "que tomam a forma de *variável* se lhes associarmos determinados atributos" (p. 67).

Em Ciências Sociais e Humanas as variáveis podem assumir uma natureza composta por atributos múltiplos[1], caso em que se torna imperativo que o investigador dedique particular atenção à operacionalização de tais unidades de abstração. Pela vulnerabilidade que a questão apresenta torna-se imprescindível que se comprove que observadores independentes fazem interpretações ou aplicações congéneres relativamente aos mesmos constructos (Coutinho, 2011).

Nos pontos que se seguem apresenta-se a caraterização das variáveis que, à exceção das variáveis sociodemográficas, já foram objeto de estudo no enquadramento concetual efetuado nos capítulos que constituem o marco teórico, das quais, nesta fase, apenas se apresenta breve caraterização.

Antes, porém, importa clarificar o posicionamento de cada uma das variáveis no desenho do estudo, de acordo com a classificação adotada no presente estudo (L. S. Almeida & Freire, 2008; Fortin, 2009), onde:

[1] Como sejam, a título de exemplo, as variáveis socioeducativas.

- **Variáveis sociodemográficas** são caraterísticas dos sujeitos do estudo, que permitem descrever o perfil dos indivíduos de uma amostra.
- **Variáveis independentes** correspondem a algo, em função do qual se pretende medir os efeitos ou obter resultados. Neste trabalho será tida como a causa, a origem do fenómeno em estudo. Em estudos experimentais pode ser manipulada pelo investigador.
- **Variáveis dependentes** são definidas como sendo aquelas, cujo comportamento se quer observar em função das oscilações das variáveis independente, correspondendo, consequentemente, aos resultados da investigação.
- **Variáveis intervenientes** podem ser descritas como sendo fatores, propriedades, comportamentos, características que interferem no objeto de estudo. São variáveis que se posicionam entre as independentes e as dependentes. No nosso estudo, as variáveis intervenientes decorrem por força das variáveis independentes e, necessariamente, são condição determinante, com repercussão nas variáveis dependentes.

A Figura 5.1 apresenta o posicionamento das variáveis da investigação, em função da concetualização anteriormente exposta no CAPÍTULO 4 -.

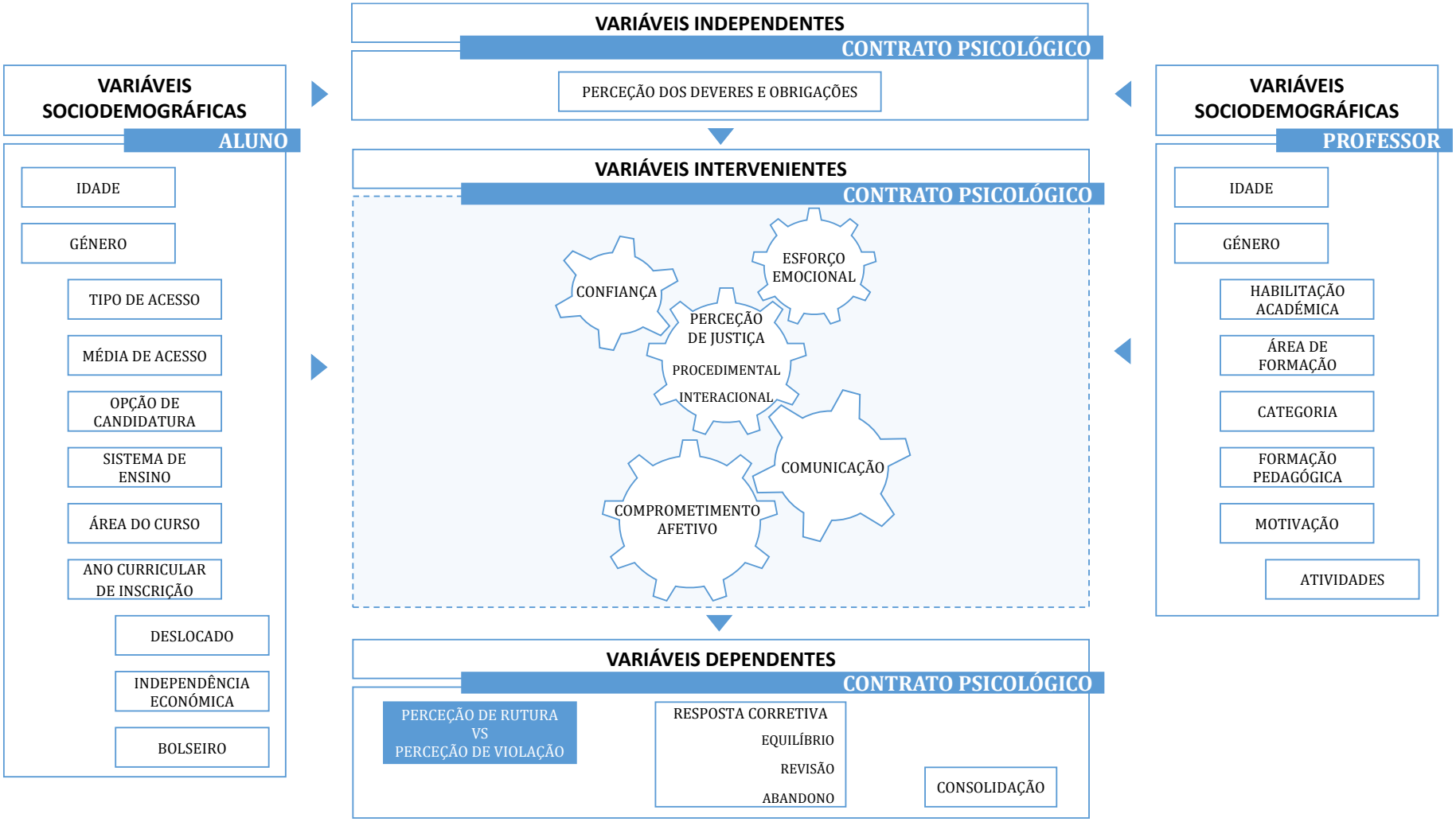


Figura 5.1: Variáveis da investigação

Fonte: Elaboração própria

5.4.1. Variáveis sociodemográficas do Aluno

Nesta secção são descritas as variáveis sociodemográficas do Aluno.

5.4.1.1. Idade

A idade descreve o número de anos do Aluno desde o seu nascimento até à data da resposta ao estudo. Assim, a idade do Aluno é caracterizada pelos patamares etários: 17 a 20, 21 a 24, 25 a 28, 29 a 32, 33 a 36, 37 a 44, 45 a 52 e mais de 52.

5.4.1.2. Género

O género define o conjunto de seres com a mesma origem ou que apresentam caraterísticas comuns, ou em sentido mais estrito, baseado na distinção dos sexos: Masculino ou Feminino.

5.4.1.3. Tipo de acesso

Nos termos da legislação vigente em Portugal, dependendo da satisfação das condições de acesso e ingresso a um par instituição/curso para cada regime, os alunos candidatos podem optar entre os tipos de acesso seguidamente indicados:

- Concurso Nacional de Acesso (integra três fases);
- Concursos Locais (candidaturas apresentadas diretamente nas instituições que lecionam os cursos autorizados a esta forma de candidatura);
- Regimes Especiais (missão diplomática portuguesa no estrangeiro, cidadãos portugueses bolseiros no estrangeiro, c) Oficiais das Forças Armadas Portuguesas, Estudantes bolseiros nacionais de países africanos de expressão portuguesa, missão diplomática estrangeira acreditada em Portugal, praticantes de desporto de alto rendimento, naturais do território de Timor Leste);

- Concursos Especiais (maiores de 23 anos, titulares de cursos superiores, médios e diplomas de especialização tecnológica, acesso a medicina por titulares de grau de licenciado);
- Reingresso, mudança de curso e transferência.

No presente estudo, consideraram-se apenas os seguintes tipos de acesso: Concurso Nacional de Acesso; Titulares de Cursos Pós-Secundários (CET); M23 ou AD-HOC; Titular de Cursos Médios e Superiores; Regimes Especiais.

5.4.1.4. Média de acesso

Entende-se por média de acesso, a nota de candidatura do Aluno que resulta da aplicação de fórmula aprovada pelas Instituições de Ensino Superior, na observância das normas legais vigentes, para acesso e ingresso a um par instituição/curso. A nota de candidatura a esse par terá que ser igual ou superior ao valor mínimo fixado, calculada utilizando as seguintes classificações: a) Classificação final do ensino secundário (com um peso não inferior a 50%); b) Classificação das provas de ingresso (com um peso não inferior a 35%); c) Classificação dos pré-requisitos de seriação, quando exigidos (com um peso não superior a 15%). Considera-se, neste estudo, a escala de 10 a 20 valores (arredondado à unidades), distribuída pelas categorias: 10 ou 11, 12 ou 13, 14 ou 15, 16 ou 17, e 18, 19 ou 20.

5.4.1.5. Opção de candidatura

Na candidatura ao ensino superior público (através do concurso nacional), cada Aluno pode concorrer a um máximo de seis pares instituição/curso, ou seja, a seis combinações de instituição/curso, que indicará por ordem de preferência. A opção de candidatura corresponde, portanto, ao número de ordem (1ª a 6ª opção), do par instituição/curso indicado no ato de candidatura, no qual o Aluno realizou a sua matrícula e inscrição.

5.4.1.6. Sistema de ensino

Pode definir-se sistema de ensino, como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, organizado segundo o quadro de referência que integra: educação escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior. O presente trabalho de investigação abrange, exclusivamente, o ensino superior público nos subsistemas Universitário e Politécnico.

5.4.1.7. Área do curso

A área do curso pretende descrever a área científica predominante do curso em que o Aluno realizou a sua matrícula e inscrição que, de acordo com a legislação atual, se encontrará integrado numa das seguintes áreas:

- Área de Ciências;
- Área de Saúde;
- Área de Tecnologias;
- Áreas de Agricultura e Recursos Naturais;
- Áreas de Arquitetura, Artes Plásticas e Design;
- Áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores;
- Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços;
- Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade;
- Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução;
- Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo.

5.4.1.8. Ano curricular de inscrição

O ano curricular de inscrição do Aluno descreve o número de ordem do conjunto de anos fixados para a lecionação do curso, que poderá corresponder num mínimo de três a um máximo de cinco, consoante o nível de formação – licenciatura, licenciatura com mestrado integrado ou mestrado –, atento, ainda, a organização curricular do ciclo de estudos.

5.4.1.9. Deslocado

Considera-se um Aluno deslocado aquele que, em consequência da distância entre a localidade da sua residência e a localidade onde frequenta o curso em que está inscrito, necessita de residir nesta localidade, ou nas suas localidades limítrofes, para poder frequentar as atividades curriculares do curso em que se encontra inscrito. A variável assume um valor lógico (sim ou não).

5.4.1.10. Independência económica

Para definir a variável independência económica de um Aluno considera-se para o presente estudo os seguintes três graus:

- Sim - descreve um Aluno com independência total, isto é, apenas dependente dos seus rendimentos;
- Parcial – caracteriza o Aluno que apresenta alguns rendimentos próprios, recorrendo ainda a rendimentos do agregado familiar, de pensões ou de subsídios;
- Não – representa um Aluno que depende economicamente dos rendimentos do agregado familiar, de pensões ou de subsídios.

5.4.1.11. Bolseiro

Define-se por bolseiro, um Aluno socialmente desfavorecido que beneficia de apoio social direto (pecuniário). A variável assume um valor lógico (sim ou não).

5.4.2. Variáveis sociodemográficas do Professor

Nesta secção caracterizam-se as variáveis sociodemográficas do Professor.

5.4.2.1. Idade

A idade representa o número de anos do Professor desde o seu nascimento até à data da resposta ao estudo. A idade do Aluno é caracterizada pelos patamares etários: 21 a 24, 25 a 28, 29 a 32, 33 a 36, 37 a 44, 45 a 52, 53 a 60 e mais de 60.

5.4.2.2. Género

O género descreve o conjunto de seres com a mesma origem ou que apresentam caraterísticas comuns, ou em sentido mais estrito, baseado na distinção dos sexos: Masculino ou Feminino.

5.4.2.3. Habilitação académica

A habilitação académica carateriza a qualificação literária de um Professor expressa por um grau ou título académico, nos termos da legislação vigente: Licenciatura, Mestrado e Doutoramento.

5.4.2.4. Área de formação

A área de formação descreve a área científica predominante da formação académica do Professor. Para efeitos de categorização das respostas foi nossa opção usar a mesmas áreas indicadas no ponto 5.4.1.7 para a variável área do curso do Aluno.

5.4.2.5. Tempo de serviço

Considera-se como tempo de serviço, a duração temporal em exercício de funções no âmbito de uma relação jurídica de emprego público com o Professor. Para efeitos do estudo foram considerados as seguintes patamares anuais: 1 a 5, 6 a 10, 11 a 15, 16 a 20, 21 a 25, 26 a 30, 31 a 35 e mais de 35.

5.4.2.6. Categoria

Entende-se por categoria, um cargo ou posição dentro de um percurso profissional (carreira), à qual corresponde um conteúdo profissional legalmente descrito. Foram consideradas as categorias integradas na carreira docente do ensino politécnico e do ensino universitário, a saber: Assistente, Assistente Estagiário, Professor Adjunto, Professor Coordenador, Professor Coordenador Principal, Professor Auxiliar, Professor Associado, Professor Catedrático, Professor Convidado, Outro.

5.4.2.7. Formação pedagógica

A formação pedagógica consiste na participação em ações que promovam o desenvolvimento de competências para a reconstrução dos *saberes* e *fazeres*, a partir das necessidades e desafios que a atividade docente lhes coloca permanentemente. A variável assume uma escala de seis patamares: 0, 1 a 15, 16 a 30, 30 a 35, 46 a 60 e mais de 60 horas.

5.4.2.8. Motivação

Define-se motivação para a docência, como o estado interior ou condição de um Professor que influencia a direção do comportamento e atitudes deste na sua atividade docente. A variável assume uma escala de seis posições (0, 1, …, 5), onde o valor 0 corresponde a ausência de motivação e o valor 5 a um nível de motivação total.

5.4.2.9. Atividades

Consideram-se nesta variável outras atividades de natureza profissional do Professor, para além do exercício de funções docentes. Para o presente estudo pretende-se inferir da existência, ou não, de atividades extra docência, bem como da sua natureza.

5.4.3. Variáveis independentes

Nesta secção caracteriza-se a variável independente do estudo.

5.4.3.1. Perceção dos deveres e obrigações

No âmbito da presente investigação sustentamos o constructo em três fundamentos:

a) É um processo interpessoal, dentro e fora da sala de aula, cujos atores principais são o Professor e o Aluno;
b) A relação integra-se num sistema formal, regulado por políticas e legislação próprias;

c) Tem como propósito a construção de saberes (em sentido lato).

A relação Professor-Aluno dos sujeitos participantes neste trabalho é aferida pela perceção dos deveres e obrigações de cada um em relação ao outro, a partir do conteúdo do contrato psicológico definido pelos próprios.

5.4.4. Variáveis dependentes

Nesta secção caracterizam-se as variáveis dependentes da investigação, enquanto resultado do estudo do contrato psicológico na relação Professor-Aluno.

5.4.4.1. Perceção de rutura vs perceção de violação

Quando percebido um estado de incumprimento entre a perceção de deveres e obrigações, e as expetativas criadas por uma das partes, tendencialmente, podem ocorrer situações de rutura e/ou violação.

No âmbito desta investigação, perceção de quebra do contrato psicológico como um processo ao nível cognitivo de que a outra parte não cumpriu, uma ou mais, obrigações dos termos do contrato psicológico.

Por perceção de violação do contrato psicológico entende-se que houve uma experiência emocional, resultado de uma interpretação subjetiva do indivíduo, de que as suas expectativas foram frustradas que, tendencialmente, dá lugar a um sentimento de deceção, frustração e, num nível mais profundo, o sentimento de traição, raiva e amargura.

5.4.4.2. Resposta corretiva

Entende-se por resposta corretiva o processo de compreensão e atribuição de sentido que determinará um comportamento.

A atribuição de sentido implica um juízo em relação às causas e efeitos da adoção de determinada resposta, em função daquelas que são as crenças, experiências e expetativas.

5.4.4.2.a. *Equilíbrio*

Situação em que a amplitude da saliência da promessa não é, assim, tão importante para o sujeito, i.e., registou um momento ou evento de tensão mas, do processo de avaliação custo/beneficio, percebe que não se justifica a assunção de um comportamento de rutura na relação. Há um limite de tolerância do sujeito.

Poderá, ainda, ocorrer um estágio de "equilíbrio mascarado", caso em que o sujeito sente necessidade ou obrigação de manter a relação.

5.4.4.2.b. *Revisão*

É expectável que se mantenha um estado de tensão, porém o sujeito ainda pondera sobre existência de outras alternativas mais favoráveis, ou percebe que, ao assumir um comportamento de quebra manifesta, fica sujeito a estados de desconforto (sacrifícios pessoais) muito elevados.

5.4.4.2.c. *Abandono*

O indivíduo percebe a violação do contrato psicológico e deixa de acreditar que continuar a relação será mutuamente benéfico. Motivo pelo qual, nesta eventualidade, decide por um abandono.

5.4.4.3. Consolidação

A consolidação ocorre quando as atitudes e comportamentos são interpretados como consistentes com os termos do contrato psicológico percecionados. Situação em que, tendencialmente, é potenciando um aumento do nível da confiança e reforço do conteúdo do próprio contrato.

5.4.5. Variáveis intervenientes

Nesta secção, caracterizam-se as variáveis intervenientes objeto do nosso estudo, enquanto resultado do estudo do contrato psicológico na relação Professor-Aluno.

5.4.5.1. Esforço emocional

Estado que ocorre quando um sujeito expressa emoções desejáveis por outrem, dentro de um contexto ou padrão cultural, durante as transações interpessoais. Nesta variável importa perceber, essencialmente, potenciais dissonâncias emocionais, quando as suas atribuições impõem a manifestação de determinadas emoções que sejam incongruentes com os seus reais sentimentos.

5.4.5.2. Confiança

A variável confiança pode assumir diferentes perspetivas, seja no domínio das expetativas, ao nível da gestão da incerteza e predisposição para a vulnerabilidade e, em certa medida, dependência de uma parte em relação a outra. No âmbito deste trabalho importa-nos, particularmente, o contexto da gestão do conhecimento, a que se referem Brei e Rossi (2005). Onde, a confiança entre os sujeitos é percebida através de evidências como a competência profissional, transparência e assertividade no processo de comunicação, crença de que predominam atitudes de crítica construtiva e, perante situações de conflito, os mesmos são resolvidos de modo transparente e com elevada dignidade pelo respeito da pessoa humana.

5.4.5.3. Perceção de justiça

A definição do conceito de justiça implica, desde logo, um alerta para duas abordagens do constructo: objetiva e subjetiva. Fixamo-nos na justiça subjetiva, ou seja, a justiça percebida, enquanto conjunto de atitudes e comportamentos assumidos e entendidos pelos indivíduos.

Nesta variável, atentos os objetivos fixados para esta investigação, distinguem-se duas dimensões do constructo: procedimental e interacional.

5.4.5.3.a. *Procedimental*

Refere-se, essencialmente, aos elementos estruturais, como definição de regras, critérios, procedimentos percetíveis por todos, correção de erros ou enviesamentos. Ou seja, atitudes e comportamentos congruentes com os termos da relação percecionados por todos.

5.4.5.3.b. *Interacional*

Considera aos elementos interpessoais. Observa o respeito pela pessoa humana, a dignidade das pessoas, explicações por questões ambíguas ou não percebidas, sensibilidade a necessidades particulares como seja, por exemplo, estados de enfermidade temporária ou permanente.

5.4.5.4. Comunicação

Todo o ato comunicativo ocorre no âmbito de determinados contextos, sob influências múltiplas, podendo, circunstancialmente, ocorrer situações de rejeição, retroação ou, inclusivamente, a não integração do conteúdo da mensagem.

Na presente investigação, foi propósito indagar acerca da facilidade que os sujeitos revelavam no processo de interação recíproca que leve à compreensão da mensagem. Como em todo processo de comunicação, os ruídos existentes devem ser minimizados.

Nas respostas obtidas através dos inquéritos realizados para esta investigação atendemos, de modo particular, ao cuidado, preocupação e facilidade dos interlocutores na transmissão da mensagem para que se obtenha o sucesso no processo desejado.

5.4.5.5. Comprometimento afetivo

Através da dimensão afetiva do comprometimento tem-se por objetivo inferir se na relação entre os indivíduos (Professor e Aluno) existe uma identificação e envolvimento entre estes em sala de aula ou fora desta. Mais especificamente, procuram-se registos reveladores de laços ou vínculos afetivos, sentido colaborativo, espaço de respeito individual, um simples desejo de "querer estar em…".

5.5. MATERIAIS E MÉTODOS

O verdadeiro valor da melhoria contínua reside na criação de uma atmosfera de aprendizagem contínua e de um ambiente que não apenas aceita como de facto abraça a mudança. Tal ambiente apenas pode ser criado onde existe respeito pelas pessoas.

(Gary Convis)

Numa primeira abordagem, importa que fique clara a distinção ente método e metodologia em investigação.

Enquanto o método auxilia a pensar o mundo, ou seja, reveste-se de um processo para atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento; a metodologia consiste numa reflexão criteriosa acerca do conjunto de métodos lógicos e científicos. Por outras palavras é o conjunto de estratégias para recolha de dados acerca da realidade em estudo, atento o contexto em que a pesquisa empírica é realizada (L. S. Almeida & Freire, 2008; Coutinho, 2011; Fortin, 2009).

No marco teórico concluímos que, por natureza o ser humano procura interpretar o mundo em que vive atribuindo-lhe significado ao que perceciona como realidade. Esta forma de conhecimento pode avocar diversas representações, dependendo, pois, do modo como é percebido. Existem meios diversos para chegar a esta informação. Não se pode descurar, porém, o facto de que o mesmo fenómeno pode ter interpretações diversas.

Quando a recolha de dados é realizada através de uma *observação indireta*, como foi nossa opção, o sujeito intervém na procura que fazemos de informação ao responder às questões que, previamente, lhe foram dirigidas. Caso em que, entre os dados que se procuram e aqueles que se obtêm, existem dois aspetos cruciais que merecem o maior cuidado pelo investigador, pois destas depende a concretização e resultados dos objetivos propostos para o trabalho empírico. O primeiro respeita aos *sujeitos observados*, ou seja, aqueles que participam da

investigação, como foi referido, anteriormente, na secção 5.3; o segundo refere-se ao *instrumento de observação*, que será descrito na secção seguinte.

5.5.1. Inquérito por Questionário

Um estudo qualitativo, de características holísticas e interpretativas, permite encontrar e reconhecer significados das perceções, emoções e atitudes, bem como nas ações individuais e nas interações sociais, na voz de quem as vivencia, no caso da presente investigação, no Professor e Aluno.

"O jogo da verdade e do erro não se joga apenas na verificação empírica e na coerência lógica das teorias. Joga-se também em profundidade na zona invisível dos paradigmas" Morin (2002, p. 29). Razão pela qual, assumimos como principais instrumentos de recolha de dados dois inquéritos por questionário.

Dos instrumentos de avaliação observados (questionário, teste, prova, escala, ficha ou grelha de entrevista), nenhum nos pareceu apropriado ao estudo que enveredamos. E, no limite, ainda que adaptáveis, tão pouco foram pensados para a população que pretendemos estudar e seus contextos atuais onde são atores, por excelência. Entendemos, pois, preferível assumir uma estratégia de investigação que nos permitisse uma abordagem mais flexível no acesso aos dados empíricos, através da construção instrumentos próprios.

Para responder aos objetivos da presente investigação foram elaborados dois questionários, um destinado ao Professor e outro destinado ao Aluno.

Por definição um questionário é extremamente útil quando se pretende recolher informação sobre um determinado tema. A opção por questões de resposta aberta justifica-se na medida em que permite, ao respondente, uma maior liberdade de expressão com menor nível de constrangimento e, ao investigador, uma maior profundidade da área de estudo.

Como principal inconveniente deste método regista-se a fraca adesão por parte dos sujeitos e, em caso de participação, o risco de uma elevada taxa de questões não respondidas, situação que, no nosso caso, foi contornada pela decisão de

assinalar todas as questões de resposta obrigatória, aquando da elaboração do questionário online.

A construção de um questionário válido não é uma tarefa fácil, como alertam os autores M. Hill e Hill (2008). Tal, obriga a que o investigador controle, por antecipação, um conjunto de variáveis já que, como referido anteriormente, em princípio, o investigador não está presente no momento em que os inquiridos respondem às perguntas. Assim, para além da sua apresentação, importa que haja um cuidado acrescido na enunciação das questões, para que sejam compreendidas pelos participantes do estudo e, deste modo, lhes saibam responder.

Dentro dos paradigmas atuais, tais práticas não são mais consideradas de "cientificidade duvidosa" na medida em que o próprio "desenvolvendo uma diversidade de perspetivas que questiona o domínio do paradigma científico-positivista face à falta de abrangência do desenvolvimento da complexidade do real na sua totalidade e do social" (Aires, 2011, p. 7), obriga a que se reinterpretem velhos paradigmas dominantes e se lancem "as sementes para um novo paradigma. Com esta nova dinâmica, recupera-se a ideia de que o social é um fenómeno cuja natureza dinâmica e complexa supera largamente todas as modelizações por muito ricas que se apresentem (p. 7).

Os questionários, para a recolha de dados na fase empírica, destinados respetivamente ao Aluno (apresentado no ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO) e ao Professor (apresentado no ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR) foram elaborados com base nos constructos das respetivas literaturas de referência, bem como na experiência profissional do autor.

A construção do questionário revelou-se uma tarefa complexa, não só pela amplitude do estudo ao procurar recolher perceções, sentimentos, emoções e comportamentos do Professor e do Aluno em relação a si mas, também, no que cada um perceciona do outro na relação que tem para consigo.

Na construção de um questionário, segundo M. Hill e Hill (2008), o maior problema que se coloca, consiste em determinar quais as questões que melhor proporcionam a justa medição/avaliação das variáveis do estudo, mas também: " - que **tipo** de resposta é o mais **adequado** para cada pergunta; - que **tipo** de escala de medida está **associado** às respostas; - que **métodos são os correctos para analisar os dados** (p. 84) [realce dos autores]. Para os mesmos autores, todos estes aspetos são de importância crucial e determinante acerca do grau de confiança relativamente ao questionário.

É imperativo que o investigador prepare um plano de ação, o qual pode não corresponder em absoluto ao que manuais de investigação hajam previsto, mas que seja adequado ao conhecimento e experiência de que somos titulares em relação à matéria em estudo. Neste contexto seguimos o modelo utilizado por Paraíso (2012) para a construção dos questionários:

- Listar as proposições e variáveis da investigação para identificar a informação a recolher;
- Redigir uma primeira versão de cada pergunta no estrito respeito por três princípios básicos: (1) princípio da clareza (as questões devem ser escritas de forma clara, concisa e unívoca); (2) princípio da coerência (devem responder àquela que foi a intenção da própria questão e sem sustentação em pressupostos do investigador); (3) princípio da neutralidade (não devem induzir o sujeito em determinado sentido de resposta);
- Decidir sobre o tipo de resposta desejável para cada questão. Nesta fase houve que atender ao tipo e objetivo da pesquisa pois as respostas poder-se-iam apresentar sob várias formas como nos indicam M. Hill e Hill (2008):
    - Respostas qualitativas descritas por palavras do sujeito do estudo;
    - Respostas qualitativas escolhidas pelo sujeito a partir de um conjunto de respostas alternativas apresentadas pelo autor do questionário;

    - Respostas quantitativas apresentadas em números pelo sujeito;
    - Respostas quantitativas escolhidas pelo sujeito a partir de um conjunto de respostas alternativas apresentadas pelo autor do questionário.
- Após a escolha pelo tipo de respostas pretendidas, verificar a redação inicial das perguntas;
- Estabelecer o formato e sequência das questões;
- Verificar a necessidade de escrever instruções associadas às questões para informar o sujeito sobre o modo como deve responder;
- Submeter o esboço do questionário a uma revisão por peritos na matéria;
- Verificar a necessidade de alterar a redação das questões decorrida a etapa anterior;
- Realizar o pré-teste com elementos que apresentem caraterísticas semelhantes à população que vamos investigar.

Passamos, então, a descrever o procedimento por nós implementado.

Ambos os questionários principiam com uma pequena nota introdutória através da qual descrevemos o âmbito do projeto de investigação, a natureza e importância do problema que pretendemos estudar, apelando, simultaneamente, à colaboração para a recolha de dados. Integram, igualmente, uma breve apresentação de natureza geral. É declarado formalmente, pelo autor do estudo, que toda a informação recolhida será analisada de modo confidencial, sendo garantido o anonimato de todos os participantes. Finalmente, é fornecido um endereço de e-mail para qualquer contato connosco.

O questionário destinado ao Aluno é constituído por duas partes. A Parte I, designada por *Questionário Sociodemográfico,* tem como principal objetivo a caraterização do sujeito participante no estudo. Esta parte é constituída por três questões. A primeira diz respeito aos dados individuais (idade e género); a segunda aborda os dados de ingresso no ensino superior (tipo e média de acesso, opção de candidatura, sistema de ensino, área e ano curricular de

inscrição do curso que frequenta); finalmente, a terceira trata do enquadramento socioeconómico (situação de deslocado, grau de independência económica e situação de bolseiro).

A Parte II do questionário ao Aluno, intitulada *Relação com o Professor,* apresenta 17 questões de natureza aberta que percorrem transversalmente todas as variáveis independentes, intervenientes e dependentes do presente estudo que foram apresentadas em secções anteriores deste trabalho. Com efeito, uma das principais linhas orientadoras da elaboração das questões da Parte II do questionário ao Aluno foi o de poder patentear todas as proposições da investigação, como se pode verificar no ANEXO C - QUESTIONÁRIO DO ALUNO E DO PROFESSOR VS PROPOSIÇÕES.

O questionário a submeter ao Professor é composto, igualmente, por duas partes. A primeira, que designada por *Questionário Sociodemográfico,* tem como objetivo primordial a caraterização do sujeito participante no estudo. Esta parte é constituída por três questões. A primeira diz respeito aos dados individuais (idade e género); a segunda carateriza a atividade docente (habilitação académica, área de formação e tempo de serviço docente); finalmente, a terceira trata do enquadramento socioeconómico (situação de deslocado, grau de independência económica e situação de bolseiro).

A Parte II do questionário ao Aluno, intitulada *Relação com o Professor,* apresenta 17 questões de natureza aberta que percorrem transversalmente todas as variáveis independentes, intervenientes e dependentes do presente estudo que foram apresentadas em secções anteriores do presente estudo. Para tal, foi primordial na elaboração das questões da Parte II do questionário ao Professor, poder averiguar todas as proposições da investigação, como se pode verificar no ANEXO C - QUESTIONÁRIO DO ALUNO E DO PROFESSOR VS PROPOSIÇÕES.

Teve-se, ainda, em consideração o facto do campo de estudo, com as variáveis que definimos, constituir um novo campo de pesquisa. Impunha-se, pois, que o questionário integrasse questões que a literatura designa por *questões abertas*

com o propósito de, por um lado, perceber se todas as vertentes da pesquisa estavam a coberto pelas questões formuladas, por outro, as questões de *natureza aberta* permitem maior liberdade de resposta ao participante do estudo. Apresenta-se, ainda, como benefício o facto de o material ser "muito mais rico em informações" (Bardin, 2011, p. 180).

Concluída e verificada a primeira redação dos questionários, os mesmos foram submetidos à apreciação de especialistas e investigadores com experiência da área temática, assim como, com conhecimento dominante na prática da aplicação de diversas metodologias de investigação.

Para nós era absolutamente imprescindível assegurar a convergência de opiniões (L. S. Almeida & Freire, 2008) quanto à relevância das questões que integravam as versões iniciais dos questionários.

Antes de sujeitarmos os questionários à avaliação de especialistas, tínhamos elaborado várias versões que fomos otimizando de acordo com o que percebemos da literatura de referência, bem como conversas de amago geral entre outros professores, colegas de profissão, e alunos, até chegarmos àquela que, em nosso entendimento, correspondia mais satisfatoriamente aos objetivos estabelecidos para a investigação.

A resposta obtida por parte dos especialistas foi muito positiva, pelo que, nesse momento, reunimos as condições necessárias para avançar para a fase seguinte – o *pré-teste*.

Na fase seguinte, os questionários foram submetidos ao pré-teste. O processo seguido e os resultados serão descritos seguidamente.

5.5.2. Pré-teste

Como principal objetivo nesta fase tínhamos que garantir que os questionários que construímos para esta investigação avaliam aquilo para o qual foram especificamente elaborados.

Segundo Fortin (2009), para que um teste apresente validade é necessário que este avalie aquilo para que foi elaborado avaliar. Esta foi a premissa que nos orientou nesta fase do trabalho.

Para responder a este propósito solicitámos a colaboração de professores e alunos, com perfil próximo dos futuros destinatários do questionário, para identificar eventuais omissões, verificar o grau de compreensão das questões. Pretendia-se, ainda, aferir sobre a adequabilidade da sequência com que aquelas se apresentavam, determinar o tempo aproximado de preenchimento do questionário e avaliar quanto à obtenção da informação desejada.

O pré-teste foi realizado, num primeiro momento, com três professores e seis alunos, sob o formato em que seria disponibilizado à nossa população, isto é, em formato *online*.

Avaliámos o resultado deste exercício como muito positivo. Com efeito, pelas respostas obtidas percebemos que a formulação das questões estava clara em função dos dados que se procuravam. O tempo médio de resposta, reportado, foi de vinte e cinco minutos.

Acresce considerar que o pré-teste, no seu primeiro momento, foi realizado sem a presença do investigador ou alguém em sua representação.

Os dados obtidos, muito embora favoráveis, não nos permitiram um estado de segurança plena quanto ao que havíamos determinado como objetivos para a fase do pré-teste. Decidimos, em conformidade, aplicar outra técnica que consistiu no preenchimento do questionário, em momentos distintos, quanto aos destinatários. Reunimos, primeiro, com três professores, que não participaram no exercício anterior. Posteriormente, reunimos com cinco estudantes, também estes sem qualquer intervenção no teste anterior. Em ambos os casos o preenchimento do questionário foi acompanhado de uma *reflexão falada*.

Este novo teste veio corroborar as conclusões a que havíamos chegado anteriormente. Houve momentos de grande (e saudável) discussão, porém

decorriam da temática em estudo e não diretamente relacionados com a construção dos questionários.

Não existindo necessidade de proceder a quaisquer alterações, considerámos aquelas versões dos questionários como definitivas, os quais foram disponibilizados através de formulários online usando a plataforma do Google Form.

5.5.3. Procedimentos de recolha de dados

Num momento inicial procedemos à consulta do site da Direção Geral de Ensino Superior do Ministérios da Educação e Ciência, com vista a recolher endereços de e-mail para posterior contato no sentido de solicitar aos órgãos competentes autorização para a recolha de dados (ANEXO E - UNIVERSIDADES E INSTITUTOS POLITÉCNICOS DO ESTUDO).

Tal como referido, anteriormente, de modo a evitar qualquer tipo de vício, não incluímos neste conjunto qualquer unidade orgânica integrada na instituição onde exercemos funções.

A solicitação da autorização de recolha de dados e divulgação dos questionários foi efetuada aos dirigentes das respetivas instituições através do envio de dois e-mails (ANEXO F - EMAILS ENVIADO AOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DO ESTUDO), o primeiro a solicitar a participação dos professores e o segundo a dos alunos. Aos quais, se juntou uma declaração comprovativa de orientação científica (ANEXO D - DECLARAÇÃO DE ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA), emitida pelo Professor Doutor Florencio Vicente de Castro, Diretor da presente Tese e Professor Catedrático na Universidade da Extremadura.

Nestes emails, enviados dia 6 de Dezembro de 2012, solicitámos o preenchimento do questionário online até à data limite de 15 de Janeiro de 2013, ao fim do qual os questionários deixaram de ficar disponíveis.

Após data limite, observaram-se respostas aos questionários por parte de:

- 317 alunos;
- 67 professores.

5.5.4. Método de tratamento e análise dos dados

Regra geral, a integração e interpretação de uma pesquisa tem como ponto de partida a recolha do material empírico. O seu desenvolvimento e consolidação realizam-se ao longo do processo de análise e exposição dos dados recolhidos. Mais, a sua concretização passa pelo registo de regularidades, padrões, explicações e fluxos com o objetivo de criar um novo conhecimento.

Aires (2011), ao analisar o modelo interativo de Miles & Huberman, 1984 e Colás, 1992, afirma que os autores concebem "a análise de dados como a conexão interactiva de três tipos de actividades: redução, exposição e extracção de conclusões" (p. 46).

De quem se infere que:

> A *redução* de dados implica a selecção, focalização, abstracção e transformação da informação bruta para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões. (…) A *exposição* de dados é entendida por estes autores como a apresentação organizada de informação que permite desenhar conclusões e/ou captação da acção, numa segunda fase. O investigador tem de aceder necessariamente a uma série de dados que funcionam como uma base para pensar sobre os seus significados. (…) [uma das autoras] integra na exposição de dados a organização da informação que permite *extrair* conclusões (Aires, 2011, pp. 46-47).

Num tipo de estudo com este cariz, a própria escolha dos termos usados pelo respondente, a sua frequência, a construção da resposta são fontes de informação de extrema relevância para, a partir das quais o investigador, deve procurar cuidadosamente construir conhecimento.

Através da semântica aplicada nas respostas procuraram-se as representações sociais ou significados atribuídos pelos sujeitos. Não poderíamos deixar de

considerar a análise categorial que fomos construindo e, a partir da qual, nos era possível determinar e comparar as frequências de determinados aspetos reveladores de significância para os sujeitos (Professor e Aluno), bem como as discrepâncias entre as perceções de um relativamente ao outro.

A análise, exposição e interpretação da informação qualitativa constitui um processo complexo para o investigador. Com efeito, a dado momento este é confrontado com uma elevada quantidade de dados que se apresentam de modo heterogéneo e de grande amplitude (Aires, 2011).

Como refere a autora, "existem programas informáticos que agilizam, em parte, este processo (…) No entanto, o papel das ferramentas informáticas neste campo é muito reduzido pois a sua aplicação insere-se e adquire sentido no seio de um intenso trabalho 'manual' do investigador" (Aires, 2011, p. 57).

Com efeito, como nos alerta Miguélez (2004)

> el significado y el valor de cada palabra están en las demás, que el sistema es una totalidad organizada, hecha de elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos en relación con los otros en función de su lugar en esta totalidad (p. 51).

Como Bardin (2011), entendemos a análise de conteúdo, enquanto "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (p. 40). Que, para a autora tanto pode assumir uma análise de significados[1] como uma análise de significantes[2].

De acordo com Nunes, Lins, Baracuhy, e Lins (2008), a análise de conteúdo, enquanto esforço de interpretação

> oscila entre dois pólos de rigor da objetividade e o rigor da subjetividade. Fato este que não compromete o investigador por esta atração pelo escondido, pelo latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por

[1] Exemplo: Análise temática.
[2] Exemplo: Análise lexical.

> qualquer mensagem. Consiste numa tarefa paciente de inferência seguida de uma preocupação, honesta, de rigor científico (p. 4).

Tendencialmente, o ponto de partida na análise de conteúdo é a mensagem. Porém, não podem deixar de ser considerados, igualmente, os fatores individuais e contextuais em que as mensagens foram proferidas. Significa, pois, que para além da parte semântica da comunicação há que atender à interpretação de sentido que os sujeitos participantes do estudo atribuem à mensagem. Como Bardin (2011) permitimos afirmar, em bom rigor, que não existe um protocolo inflexível quanto à aplicação de análise de conteúdo. Mas tão-somente um conjunto de regras de base e, refira-se que, por vezes, de dificilmente transposição. Razão, pela qual é entendimento da autora que a técnica de análise de conteúdo tem que ser reinventada a cada momento e adequada ao domínio e ao objetivo do estudo.

Com base no que antecede, seguimos como linha orientadora às três fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2011):

Pré-análise: consiste na fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais.

Importa, nesta fase, que o investigador adquira uma visão holística e, simultaneamente, consiga apreender a singularidade dos dados.

Exploração do material: constitui a segunda fase da análise de conteúdo, que compreende (1) a codificação, (2) a classificação e, (3) a categorização. Na etapa de codificação são realizados os recortes em unidades de contexto e de registo, posteriormente, considerados na fase de categorização.

É crucial perceber o que há para além das palavras, pelo que está explícito e implícito na mensagem.

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: como da designação se depreende, nesta etapa, ocorre o tratamento dos resultados que pode passar pela concatenação ou destaque de informação (dados já transformados) para análise, cujo processo culminará na interpretação, bem como na análise

reflexiva e crítica (Bardin, 2011), de acordo com o quadro teórico e os objetivos traçados.

Este é um processo crítico para que os resultados da investigação sejam reconhecidos pela comunidade científica da área.

Neste sentido, submetemos as regras e análise de codificação e categorização a observadores independentes - *Acordo inter-juízes* - para avaliarem a fiabilidade dos resultados da prova. Como resposta, assinalamos o excelente grau de concordância que observadores independentes fizeram acerca dos mesmos fenómenos.

Como já referido anteriormente, os dados obtidos no campo de investigação foram analisados sob a perspetiva qualitativa, categorizados e quantificados a partir de sua proximidade semântica, sendo depois transformados em quadros e gráficos, para maior facilidade de leitura e interpretação. De todo o processo, efetuado no âmbito da nossa investigação, focamos as partes principais:

i. Começou-se por exportar as respostas aos 317 questionários ao Aluno e aos 67 questionários ao Professor do Google Form para o Microsoft Excel;
ii. No NVivo[1]:
    a) criou-se um projeto;
    b) importaram-se as fontes de dados dos alunos e dos professores, a partir das respostas aos questionários, respetivamente, do Aluno e Professor, em formato Excel;
    c) gerou-se a árvore de nós, *InquéritosQualitativosAlunos*, com as respostas dos alunos indexada pelas questões quantitativas da

[1] A codificação dos dados quantitativos foi efetuado como recurso ao NVivo 10.

Parte II do questionário ao Aluno, através da codificação automática da fonte de dados dos alunos; [1]

d) gerou-se a árvore de nós, *InquéritosQualitativosProfessores*, com as respostas dos professores indexada pelas questões quantitativas da Parte II do questionário ao Professor, através da codificação automática da fonte de dados dos professores;[2]

e) criou-se a árvore de proposições da nossa investigação, composta pelas subárvores de cada uma das variáveis independentes, intervenientes e dependentes. Onde por seu lado, cada uma destas subárvores foi constituída pelas proposições que tenham essa variável como objeto;

f) para cada folha da árvove *InquéritosQualitativosAlunos* codificaram-se, semanticamente, as respostas em função da verificação, ou não, de uma proposição da árvore de proposições;

g) para cada folha da árvove *InquéritosQualitativosProfessores* codificaram-se, semanticamente, as respostas em função da patentiarem, ou não, uma proposição da árvore de proposições;

h) para cada uma das proposições da árvore de proposições, envolvendo variáveis independentes ou dependentes, agragaram-se, em supercategorias, todas as categorias de equivalência semântica;[3]

i) exportaram-se para ficheiro, em formato Excel, os dados quantitativos dos alunos, isto é, todos as respostas a questões

---

[1] Em função do tipo de respostas às questões 11 e 12 da 2ª parte do questionário ao Aluno efetuámos uma pré-codificação das respostas às essas questões nas seguintes categorias: *Converso com ele*; *Cumprimento-o cordialmente*; *Mantenho a relação de sala de Aula*; *Frieza*.No âmbito da nossa investigação passámos a considerar estas questões, como sendo de índole quantitativa.

[2] De acordo com o tipo de respostas às questões 11 e 12 da 2ª parte do questionário ao Professor efetuámos uma pré-codificação das respostas às essas questões nas seguintes categorias: *Converso com ele*; *Cumprimento-o cordialmente*; *Mantenho a relação de sala de Aula*; *Frieza*.No âmbito da nossa investigação passámos a considerar estas questões, como sendo de índole quantitativa.

[3] Esta agregação deve ter, igualmente, em atenção a semelhança de sentido entre o percecionado pelos alunos e a perceção dos professores para o mesmo fenómeno.

sociodemográficas e a questões quantitativas da Parte II do questionário;

j) exportaram-se para ficheiro, em formato Excel, os dados quantitativos dos alunos, ou seja, todos as respostas a questões sociodemográficas, bem como, a questões quantitativas da Parte II do questionário;

k) exportaram-se para ficheiro, em formato Excel, cada uma das proposições da árvore de proposições.

iii. No Excel, usando os ficheiros produzidos pelo NVivo e com recurso a rotinas implementadas, pelo autor, em Visual Basic:

a) criou-se o ficheiro *IDsQuantitativosAlunos* com uma folha por questão quantitativa do Aluno, onde em cada uma dessas folhas, foram gerados, por coluna, os IDs (números de identificação) que verificam cada uma das categorias dessa questão;

b) criou-se o ficheiro *IDsQuantitativosProfessores* com uma folha por questão quantitativa do Professor, onde em cada uma dessas folhas, foram gerados, por coluna os IDs que verificam cada uma das categorias dessa questão;

c) criou-se o ficheiro *IDsProposiçõesAlunos* com uma folha por cada proposição do Aluno (ímpares), onde em cada uma dessas folhas, foram gerados, por coluna, os IDs que verificam cada uma das categorias dessa proposição;

d) criou-se o ficheiro *IDsProposiçõesProfessores* com uma folha por cada proposição do Professor (pares), onde em cada uma dessas folhas, foram gerados, por coluna, os IDs que verificam cada uma das categorias dessa proposição;

e) para cada variável sociodemográfica de *IDsQuantitativosAlunos*, gerou-se um ficheiro com os cruzamentos entre as proposições de *IDsProposiçõesAlunos* e essa variável;

f) para cada variável sociodemográfica de *IDsQuantitativos Professores*, gerou-se um ficheiro com os cruzamentos entre as proposições de *IDsProposiçõesProfessores* e essa variável;

g) para cada proposição de *IDsProposiçõesAlunos*, gerou-se um ficheiro com os cruzamentos entre as questões da Parte II de *IDsQuantitativosAlunos* e essa proposição;
h) para cada proposição de *IDsProposiçõesProfessores*, gerou-se um ficheiro com os cruzamentos entre as questões da Parte II de *IDsQuantitativosProfessores* e essa proposição;
i) usando os ficheiros de cruzamento anteriores, gerou-se um ficheiro com as principais discrepâncias entre as perceções dos alunos e o percebido pelos professores;
j) usando o ficheiro *IDsProposiçõesAlunos*, para cada proposição P5a1, P7a1.1, P7a1.2, P7a1.3 e P9a1 gerou-se um ficheiro com os cruzamentos com as proposições P3a1, P3b1, P3c1.1, P3c1.2, P3d1, P3e1.
k) usando o ficheiro *IDsProposiçõesAlunos*, para cada proposição P5a2, P7a2.1, P7a2.2, P7a2.3 e P9a2 gerou-se um ficheiro com os cruzamentos com as proposições P3a2, P3b2, P3c2.1, P3c2.2, P3d2, P3e2.
l) usando o ficheiro *IDsProposiçõesProfessores*, para cada proposição P6a1, P8a1.1, P8a1.2, P8a1.3 e P10a1 gerou-se um ficheiro com os cruzamentos com as proposições P4a1, P4b1, P4c1.1, P4c1.2, P4d1, P4e1.
m) usando o ficheiro *IDsProposiçõesProfessores*, para cada proposição P6a2, P8a2.1, P8a2.2, P8a2.3 e P10a2 gerou-se um ficheiro com os cruzamentos com as proposições P4a2, P4b2, P4c2.1, P4c2.2, P4d2, P4e2.
n) gerou-se um ficheiro com as principais discrepâncias entre as perceções dos alunos do ficheiro gerado em j) e o percebido pelos professores do ficheiro gerado em m);
o) gerou-se um ficheiro com as principais discrepâncias entre os as perceções dos alunos do ficheiro gerado em k) e o percebido pelos professores do ficheiro gerado l).

iv. No Word, na presente tese, com recurso a quadros e gráficos, e acesso aos ficheiros anteriormente produzidos em Excel e NVivo iremos:
    a) apresentar, no capítulo 6, os resultados quantitativos usando os ficheiros *IDsQuantitativosAlunos e IDsQuantitativosProfessores*;
    b) descrever, no capítulo 7, o conteúdo do contrato psicológico do Aluno e do Professor com acesso aos ficheiros gerados em ii.f), ii.g) e iii.e) a iii.i);
    c) caracterizar, nos CAPÍTULO 8 - a CAPÍTULO 12 -, respetivamente, as variáveis intervenientes: esforço emocional, confiança, perceção de justiça (procedimental e interacional), comunicação e comprometimento afetivo, no que concerne à perceção do Aluno e do Professor, com uso dos ficheiros gerados em ii.f), ii.g) e iii.e) a iii.i);
    d) caracterizar, no capítulo 13, a quebra ou rutura do contrato psicológico do Aluno e do Professor, bem como das suas resposta corretiva, com acesso aos ficheiros gerados em iii.e), iii.f) e iii.j) a iii.o);
    e) caracterizar, no capítulo 14, a consolidação do contrato psicológico do Aluno e do Professor com acesso aos ficheiros gerados em iii.e), iii.f) e iii.j) a iii.o).

5.6. FIABILIDADE E VALIDADE DE UMA INVESTIGAÇÃO

O sucesso é uma ciência: se reunirmos
as condições, obtemos os resultados.

(Oscar Wilde)

A validação dos resultados de qualquer investigação é uma exigência básica em qualquer área científica, tenha sido realizada sob os princípios do método qualitativo ou quantitativo.

Apesar de haver uma corrente literária que considera que na pesquisa qualitativa a confiabilidade e generalização desempenham um papel menor, "não significa afirmar que as pesquisas qualitativas não precisam apresentar critérios de validação ou não possam desempenhar papel de generalização, por mais que busquem antes a explicação e a confirmação ou não de pressupostos" (Mozzato & Grzybovski, 2011, p. 741).

Admite-se, porém, que o processo de validação e confiabilidade não devam ter a mesma conotação na abordagem qualitativa e quantitativa. Para Mozzato e Grzybovski (2011), na pesquisa qualitativa é preferível utilizar-se o conceito de transferibilidade.

Nas palavras de Aires (2011), a transferibilidade nos estudos qualitativos "é assegurada pela aplicação da amostragem teórica em cenários e contextos múltiplos. A sua comprovação permitirá detectar elementos comuns e específicos nesses contextos, assim como identificações das condições que permitem a confirmação, ou não, de determinadas hipóteses" (p. 56).

A consistência (estabilidade dos dados) é um dos critérios mais complexos do método qualitativo devido à "diversidade de realidades que se investigam e à subjetividade inerente ao processo de pesquisa, uma vez que o investigador é o principal agente na recolha e análise da informação" (Aires, 2011, p. 56). No

entanto, pela descrição das opções do investigador, assim como os pressupostos que sustentam tais decisões, articulados, ainda, com procedimentos de confiabilidade permitem ao autor do estudo garantir a estabilidade dos dados da pesquisa (Aires, 2011).

A confiabilidade consiste no acordo entre observadores independentes - *Acordo inter-juízes* -, procedimento que foi escrupulosamente cumprido nos momentos cruciais do processo de pesquisa, como referimos anteriormente nas secções próprias.

5.7. SÍNTESE DO CAPÍTULO

O presente capítulo teve como principal objetivo proceder à apresentação, discussão e justificação das opções metodológicas da investigação em curso.

Depois do trabalho de revisão da literatura, realizada na Parte I, e de termos constatado a existência de hiato no conhecimento científico, relativamente ao qual esta investigação concorre para suplantar, surge a, imperiosa, necessidade de traçar um desenho para a realização do trabalho empírico com a função orientadora para o recurso aos métodos e técnicas que melhor nos posicionariam para a obtenção/criação de novo conhecimento.

Entendemos que seria primordial apresentarmos o elenco de todas as variáveis do estudo. Afinal, de modo mais ou menos consciente é através de *lentes conceituais* que procuramos compreender e interpretar tudo quanto nos rodeia. Tivemos, ainda, presente que os conceitos não existem isoladamente. Também estes se apresentam intrincados numa rede de relações.

A opção pela investigação qualitativa teve como propósito enfatizar a abordagem fenomenológica, na qual a realidade está inerente à perceção dos indivíduos. Trabalhos fundados nesta premissa têm como foco os significados e a compreensão das palavas (presentes ou ausentes) ou dos eventos relacionados, tendo em conta os próprios locais onde ocorrem.

Apresentámos os sujeitos que elegemos como principal fonte de dados, bem como os inquéritos por questionário que contruímos enquanto instrumentos que privilegiámos nesta pesquisa.

A análise, exposição e interpretação da informação é efetuada sob a observância das regras básicas definidas, por Laurence Bardin, para a análise de conteúdo. Era, para nós, imperativo que considerássemos não apenas a informação explícita nas mensagens e as condições em que as mesmas foram proferidas,

como também a distinção entre o significado subjetivo e objetivo de uma resposta (pela contextualização no todo respondido).

Os dados obtidos no campo de investigação foram analisados sob a perspetiva qualitativa, categorizados e quantificados a partir de sua proximidade semântica, sendo depois transformados em quadros e gráficos, para maior facilidade de leitura e interpretação. São apresentados os passos principais de todo o processo de tratamento, análise e representação de dados do estudo.

A investigação qualitativa, como qualquer outro método científico, tem, necessariamente, que garantir a validade das conclusões que apresenta. Enfatizámos no texto a transferibilidade, consistência e confiabilidade.

CAPÍTULO 6 -

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS

6.1. Nota Introdutória
6.2. Fatores Contextuais
6.2.1. Alunos
6.2.2. Professores
6.3. Inquéritos
6.3.1. Alunos
6.3.2. Professores
6.3.3. Análise inicial
6.4. Síntese do Capítulo

6.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Neste capítulo pretende-se caracterizar os indivíduos segundo o binómio "quem"/"em que situação". Para tal, são apresentadas as respostas, às questões de carácter quantitativo[1], obtidas como resultado da aplicação do questionário ao Aluno e do questionário ao Professor.

Assim, começa-se por traçar o perfil dos alunos e professores no que concerne aos seus respetivos fatores contextuais ("quem"). De seguida, são caracterizados os indivíduos (alunos e professores) participantes no estudo em função das respostas, às questões de natureza quantitativa, aos respetivos inquéritos – Parte II ("em que situação"). Finalmente, conclui-se com uma pequena síntese dos principais fatores realçados no Capítulo.

[1] Às questões de carácter quantitativo juntamos o resultado da codificação das questões de carácter qualitativo 11 e 12 dos questionários aplicados ao Aluno e Professor.

6.2. FATORES CONTEXTUAIS

What matters deafness of the ear,
When the mind hears.
The one true deafness, the incurable deafness, is that of the mind.

(Victor Hugo)

Nas duas subsecções seguintes caracterizam-se os alunos e professores do estudo, relativamente aos fatores contextuais, enunciados no modelo teórico do estudo (ver Figura 4.1).

6.2.1. Alunos

Nesta secção traça-se o perfil dos 317 alunos participantes do estudo, para tal, recorremos às suas respostas à Parte I do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

Assim, para os alunos participantes no questionário, relativamente às variáveis sociodemográficas descritas na secção 5.4.1 (ver ANEXO G - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS), emergem as seguintes evidências.

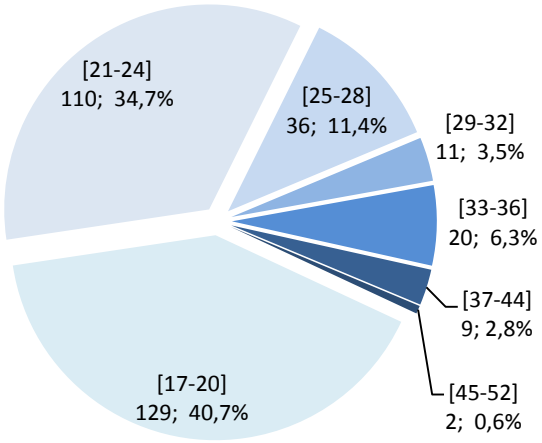


Gráfico 6.1: Distribuição dos alunos em função da idade

Da análise do Gráfico 6.1 e do Gráfico 6.2, retiramos que mais de 70% dos alunos do estudo podem ser caracterizados por serem do género feminino e terem idade inferior a 25 anos (dos quais: 40,7% entre 17 e 20 anos).

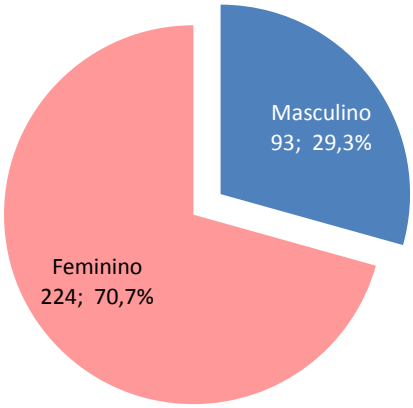


Gráfico 6.2: Distribuição dos alunos em função do género

Relativamente às variáveis sociodemográficas, que dizem respeito ao ingresso no ensino superior dos alunos respondentes ao estudo, realça-se que:

- 83,6% ingressaram através do Concurso Nacional de Acesso (Gráfico 6.3);

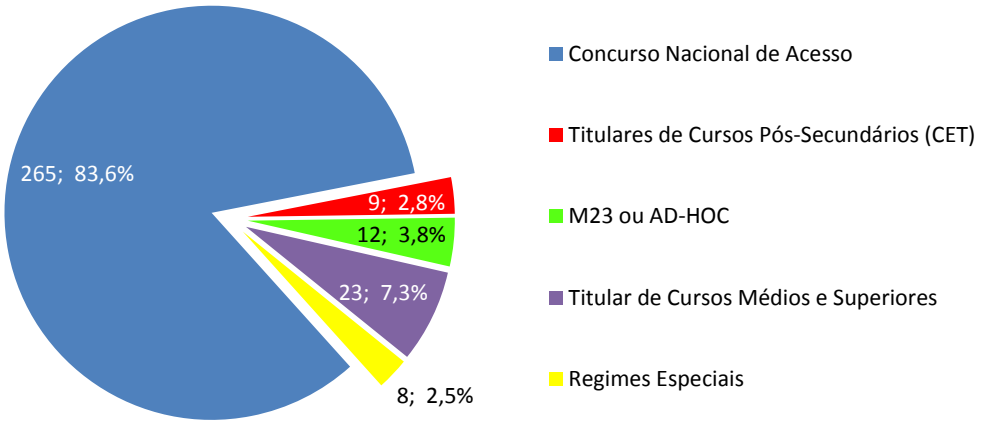


Gráfico 6.3: Distribuição dos alunos em função do tipo de acesso ao ensino superior

- 87% dos alunos ingressaram com médias entre 12 e 17 valores de média (dos quais: 35% com 14 ou 15 valores e 25% com 16 ou 17 valores) - Gráfico 6.4;

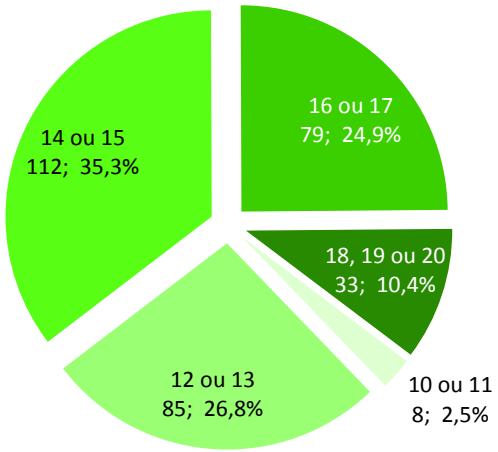


Gráfico 6.4: Distribuição dos alunos em função da média de acesso ao ensino superior

- 72,2% dos alunos ingressaram na sua 1ª opção de candidatura (Gráfico 6.5);

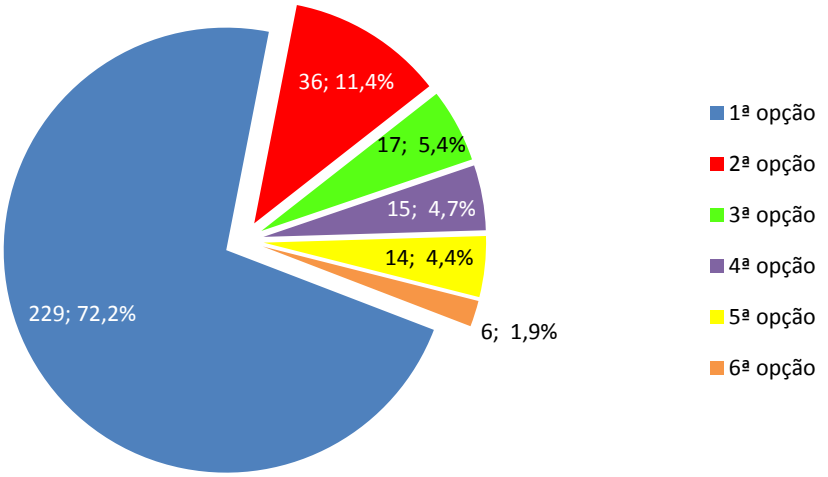


Gráfico 6.5: Distribuição dos alunos em função da opção de candidatura do curso de ingresso no curso superior

- 73,5% dos alunos ingressaram no sistema de ensino universitário (Gráfico 6.6);

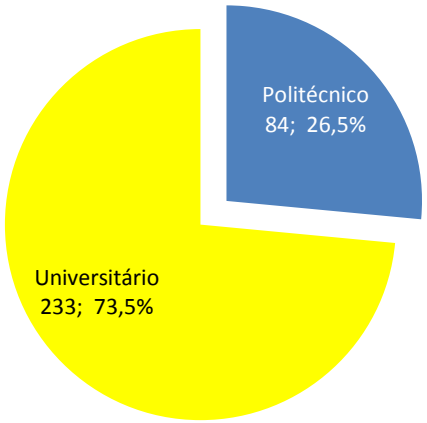


Gráfico 6.6: Distribuição dos alunos em função do sistema de ensino superior

- da análise do Gráfico 6.7 retira-se que 49,5% dos alunos ingressou na área de Ciências, 10,1% na área de Tecnologias e 8,8% nas áreas de Saúde, Direito, Ciências Sociais e Serviços e nas áreas de Economia, Gestão e Contabilidade;

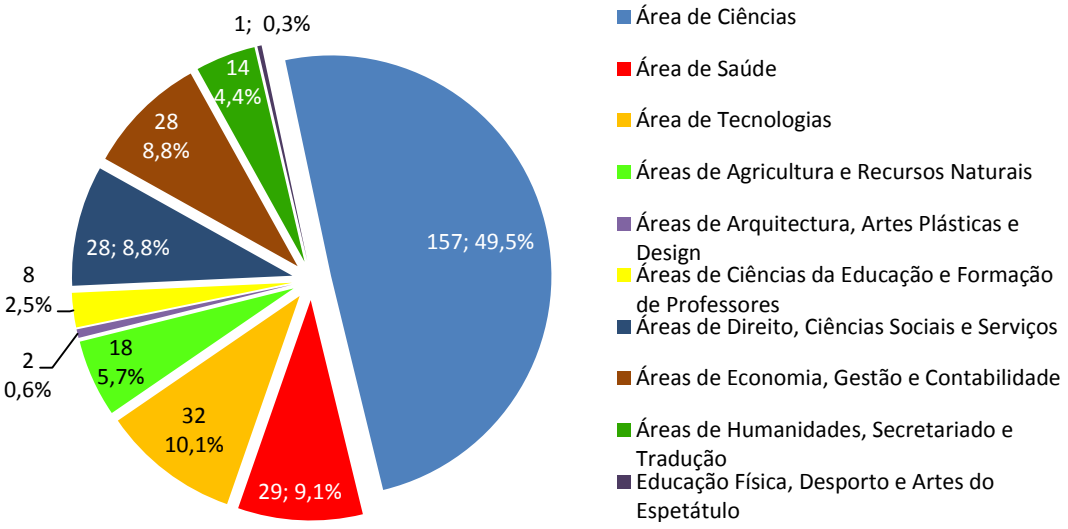


Gráfico 6.7: Distribuição dos alunos em função da área de curso

- 77,6% dos alunos indicam estar inscritos nos 3 primeiros anos curriculares (dos quais: 25,6% no 1º ano e 27,1% no 2º) - Gráfico 6.8.

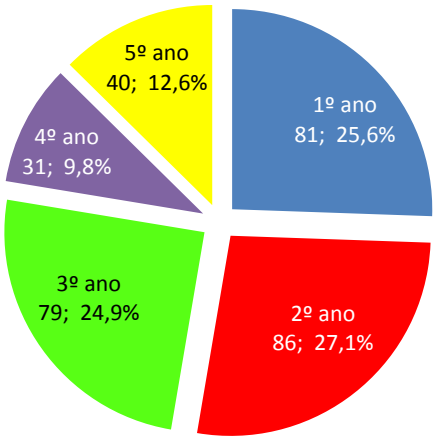


Gráfico 6.8: Distribuição dos alunos em função do ano curricular de inscrição

Finalmente, no que diz respeito às variáveis de enquadramento socioeconómico dos alunos participantes no estudo destaca-se que:

- apenas 37,2% dos alunos encontra-se em situação de deslocado (Gráfico 6.9);

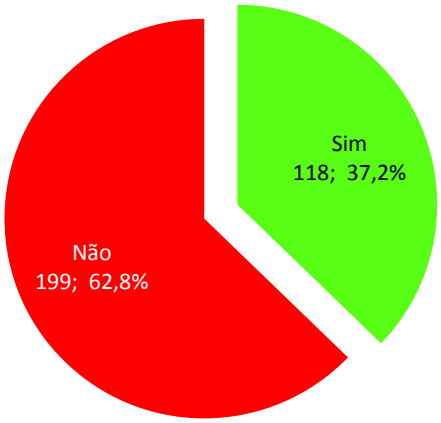


Gráfico 6.9: Distribuição dos alunos do estudo em função de estar ou não deslocado

- apenas 14,5% dos alunos têm independência económica, sendo que 68,5% dos alunos não têm qualquer independência económica (Gráfico 6.10);

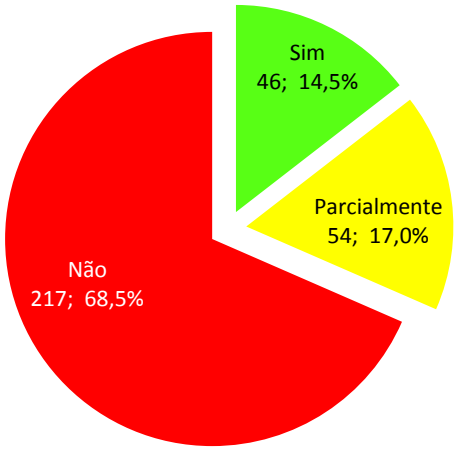


Gráfico 6.10: Distribuição dos alunos em função do grau de independência económica

- apenas 28,1% dos alunos são bolseiros (Gráfico 6.11).

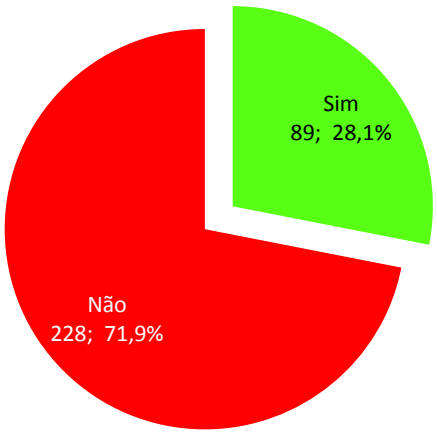


Gráfico 6.11: Distribuição dos alunos em função de ser ou não bolseiro

6.2.2. Professores

Na presente secção, traça-se o perfil dos 67 professores que se subordinaram ao estudo, para tal, iremos recorrer às respostas à Parte I do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

Assim, para os professores participantes no questionário, relativamente às variáveis sociodemográficas descritas na secção 5.4.2 (ver ANEXO H - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS), sobressaem as seguintes evidências.

Como nota introdutória, devemos referir que, visto não ter participado nenhum Professor no patamar etário dos 21 aos 24 anos, decidimos não o apresentar, nem o referir mais no contexto deste trabalho.

Da análise do Gráfico 6.12 e do Gráfico 6.13 realça-se que mais de 68,7% dos professores do estudo podem ser caracterizados por terem mais de 37 anos, bem como por serem do género feminino.

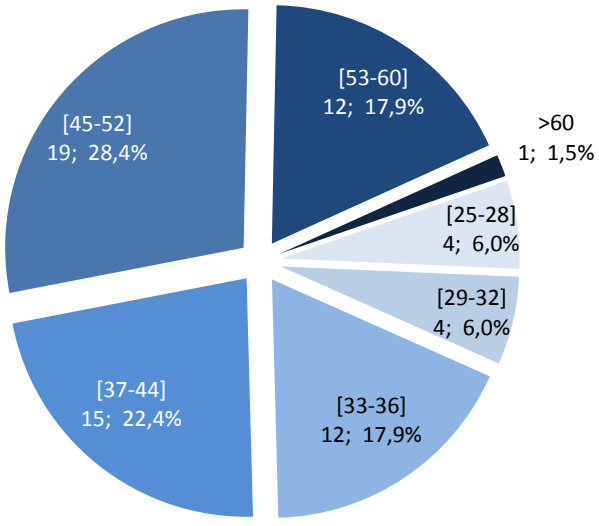


Gráfico 6.12: Distribuição dos professores em função da idade

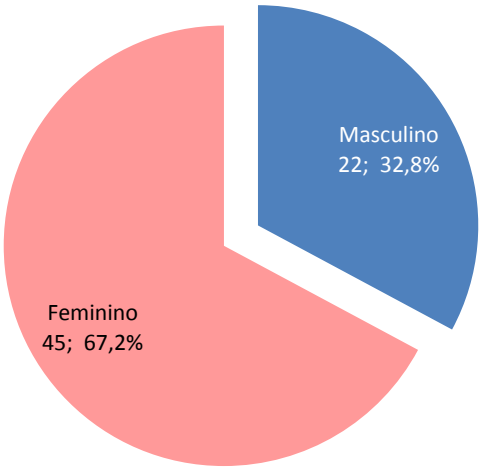


Gráfico 6.13: Distribuição dos professores em função do género

Relativamente às variáveis sociodemográficas, que dizem respeito à docência dos professores respondentes ao estudo, realça-se que:

- 58,2% dos professores têm como habilitação académica o doutoramento, e 32,8% o mestrado (Gráfico 6.14);

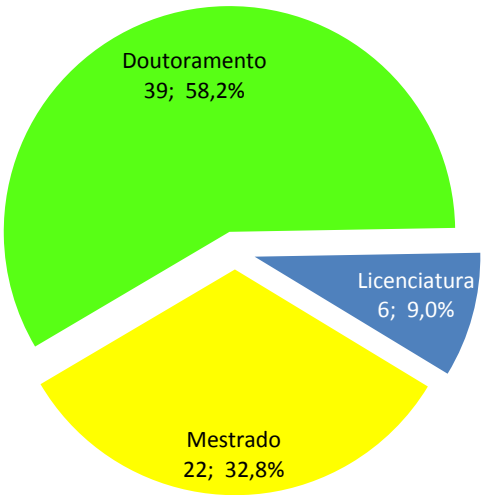


Gráfico 6.14: Distribuição dos professores em função da habilitação académica

- da análise do Gráfico 6.15 retira-se que 34,3% dos professores é da área de formação de Saúde, 23,9% da área de Tecnologias e 13,4% da área de Ciências;

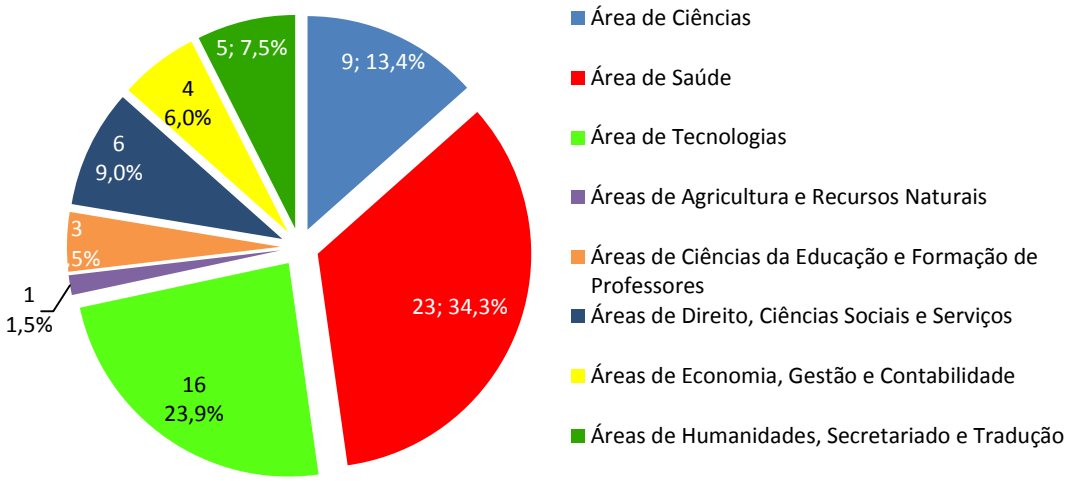


Gráfico 6.15: Distribuição dos professores em função da área de formação

- 50,7% dos professores têm menos de 16 anos de tempo serviço (equilibradamente distribuídos), e onde para os restantes 49,3% se pode realçar os 19,4% entre os 26 e 30 anos de tempo de serviço - Gráfico 6.16;

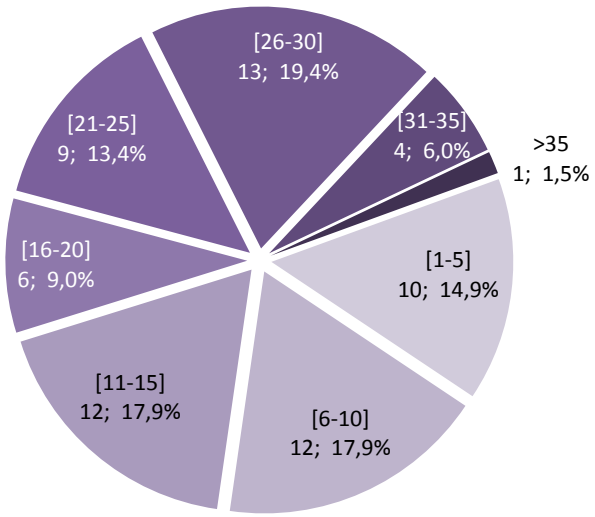


Gráfico 6.16: Distribuição dos professores em função do tempo de serviço (anos)

- da análise do Gráfico 6.17 salienta-se que relativamente à categoria profissional dos professores: 25,4% são assistentes, 25,4% são professores adjuntos e 23,9% professores auxiliares;

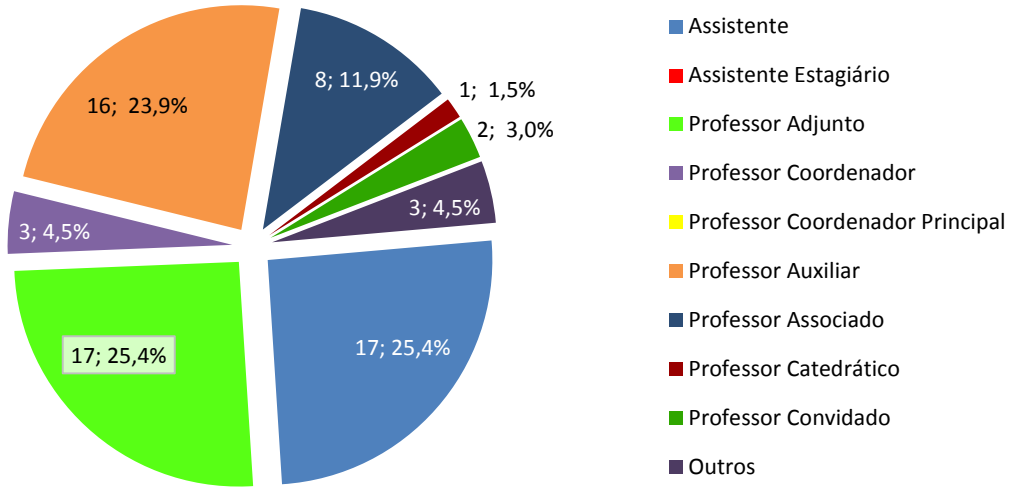


Gráfico 6.17: Distribuição dos professores em função da categoria profissional

- relativamente à formação pedagógica nos últimos 5 anos, 44,8% dos professores tiveram menos de 16 horas, dos quais 20,9% não tiveram qualquer hora, por outro lado, 26,9% tiveram mais do que 60 horas (Gráfico 6.18);

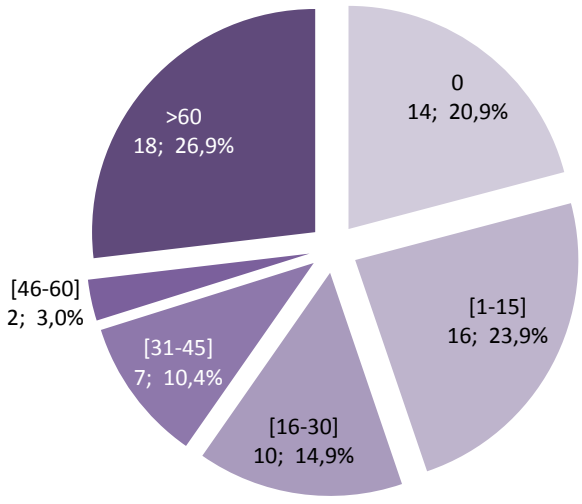


Gráfico 6.18: Distribuição dos professores em função da formação pedagógica (horas nos últimos 4 anos)

- 94,0% dos professores afirmam ter um grau de motivação para a docência elevado, dos quais 49,3% indicam ter grau máximo (Gráfico 6.19);

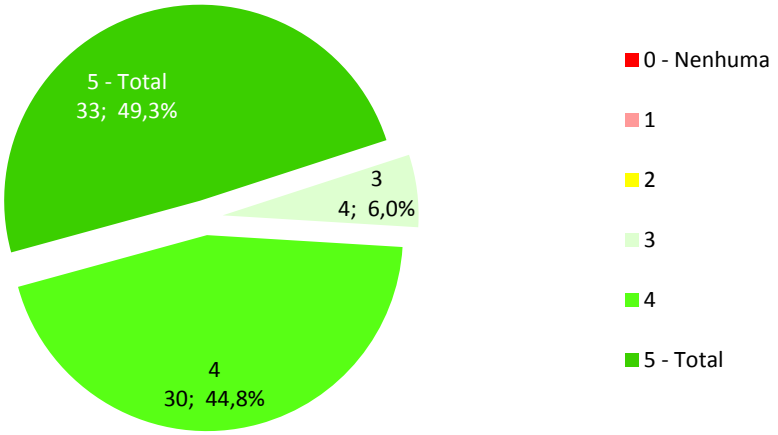


Gráfico 6.19: Distribuição dos professores em função do grau de motivação para a docência

Relativamente à existência, ou não, de atividade extra docente existe um equilíbrio nas respostas dos professores do estudo (Gráfico 6.20).

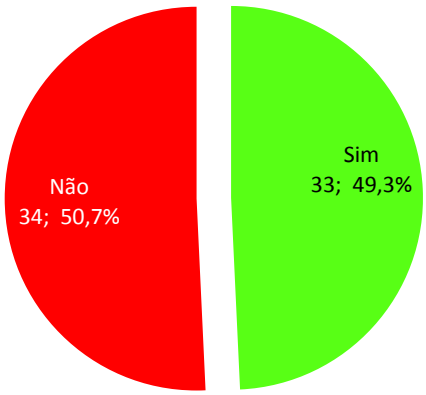


Gráfico 6.20: Distribuição dos professores em função de ter ou não atividade extra docência

6.3. INQUÉRITOS

Todo o nosso conhecimento se inicia com sentimentos.

(Leonardo da Vinci)

Nas seguintes subsecções caracterizam-se os alunos na relação com o Professor, bem como os professores na relação com o Aluno no que concerne as respostas, às questões de caráter quantitativo da Parte II dos respetivos questionários, de onde se pretende descrever a dimensão representativa dos indivíduos.

6.3.1. Alunos

Nesta secção são caracterizados os 317 alunos que se submeteram ao estudo, no que diz respeito às respostas, às questões de caráter quantitativo, da Parte II do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

Para tal, analisam-se, as respostas fornecidas pelos alunos nas seguintes vertentes:

- comportamento próprio na relação com o Professor;
- comportamento do Professor na relação com ele.

Da análise do Gráfico 6.21 retira-se que 59,9% dos alunos afirmam ter por hábito sentar-se regularmente nas filas da frente da sala de aula. Por outro lado, apenas 30,9% dos alunos indicam ter a perceção, de regra geral, o Professor ter por hábito circular pela sala de aula ao invés de se manter junto do quadro ou da secretária (Gráfico 6.22).

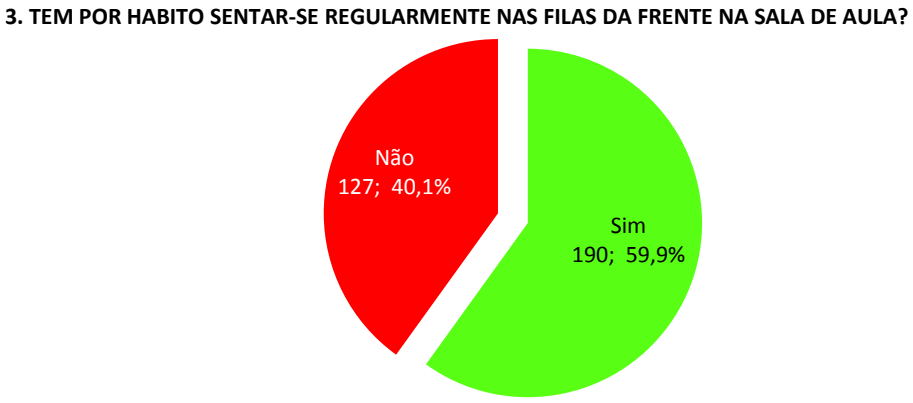


Gráfico 6.21: Distribuição dos alunos em função das respostas à questão 3 do inquérito

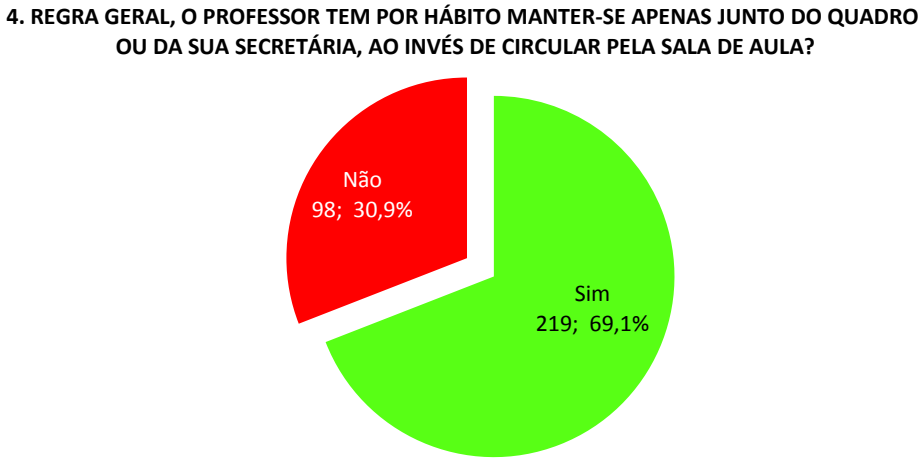


Gráfico 6.22: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 4 do inquérito

Relativamente à proximidade do nível etário entre Aluno e Professor, sobressai que:

- 68,1% dos alunos indicam, que regra geral, não influencia positivamente o estabelecer de um melhor relacionamento com o Professor (Gráfico 6.23);
- 64,4% dos alunos percecionam, que regra geral, o Professor mais próximo da sua idade não estabelece um melhor relacionamento consigo (Gráfico 6.24).

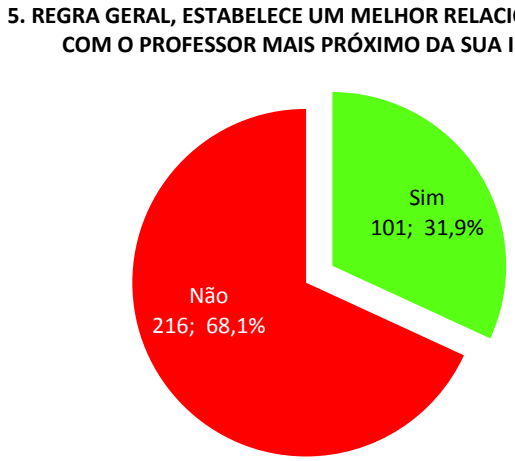


Gráfico 6.23: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 5 do inquérito

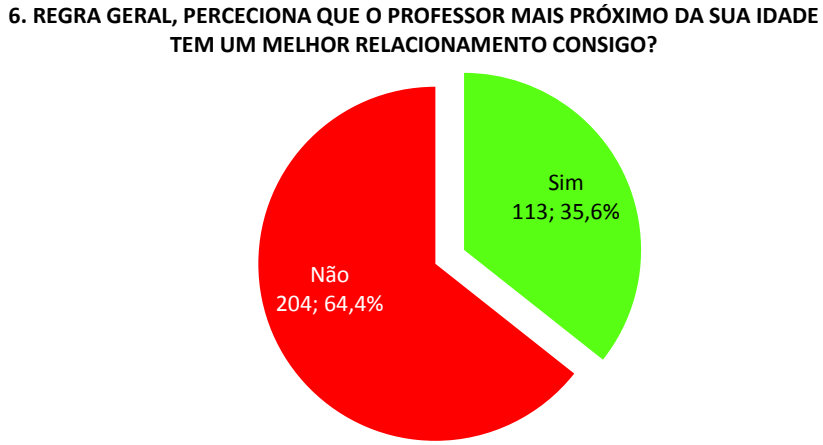


Gráfico 6.24: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 6 do inquérito

A observação do Gráfico 6.25 permite salientar que apenas 52,1% dos alunos indicam, regra geral, ser interpelados pelo Professor sobre a matéria na sala de aula.

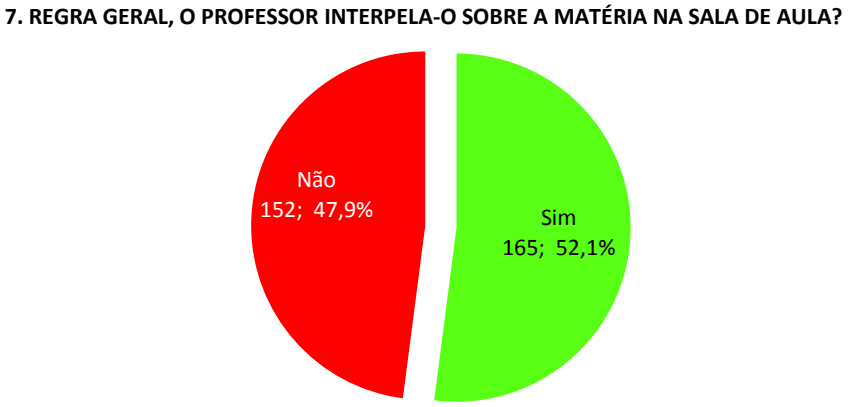


Gráfico 6.25: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 7 do inquérito

Da análise do Gráfico 6.26 e Gráfico 6.27 evidencia-se que, regra geral, em caso de dúvida ou de não perceber um determinado conceito, 84,3% dos alunos afirmam interpelar o Professor (dos quais 44,2% imediatamente), indicando 85,8% desses alunos que o Professor lhes responde imediatamente e 13,5% desses alunos no fim da aula.

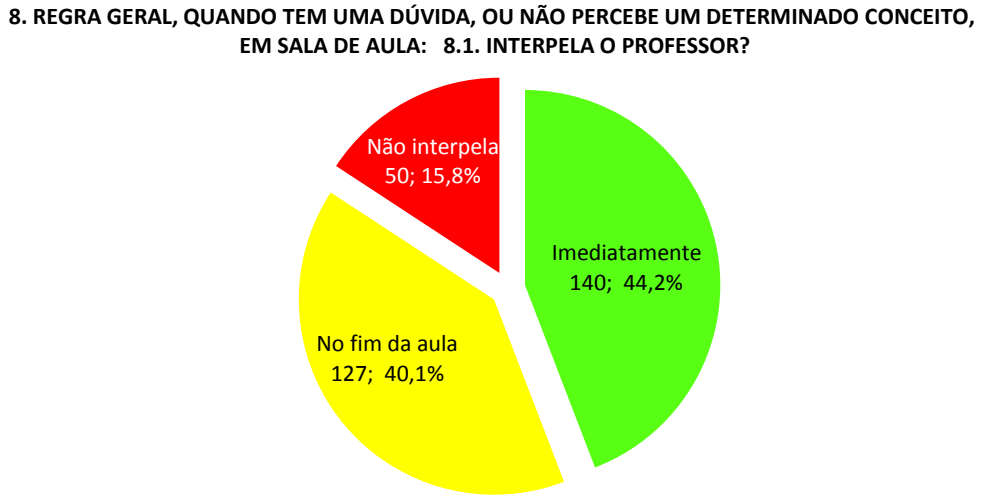


Gráfico 6.26: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 8.1 do inquérito

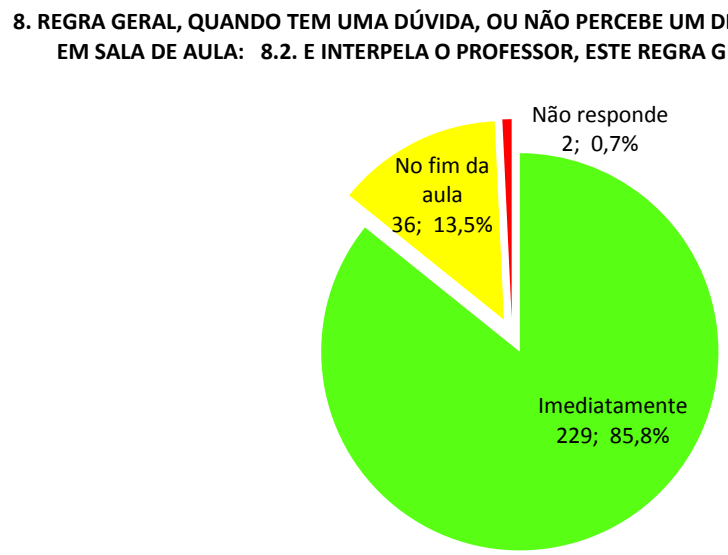


Gráfico 6.27: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 8.2 do inquérito

Do Gráfico 6.28 retira-se que 38,8% dos alunos afirmam ser capazes de partilhar um problema pessoal com o Professor.

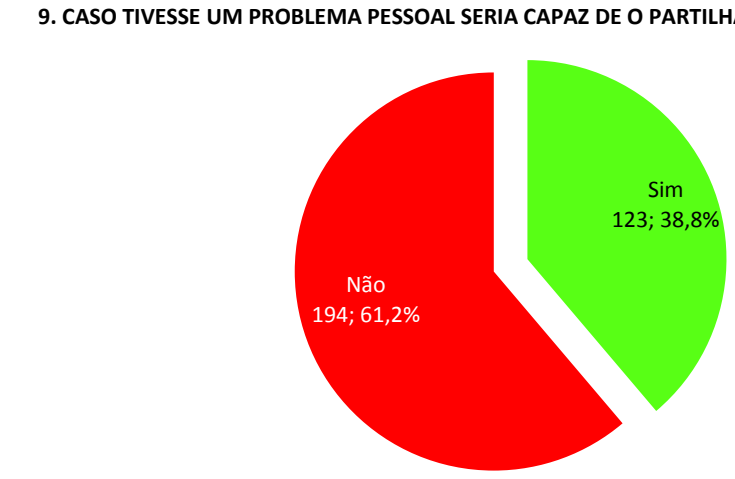


Gráfico 6.28: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 9 do inquérito

A partir da observação do Gráfico 6.29 realça-se que, sempre que, o Aluno tem uma dúvida fora da sala de aula procura esclarecê-la, primordialmente, com o Professor através de: meio eletrónico (48,9% dos alunos) e atendimento no gabinete (27,8% dos alunos).

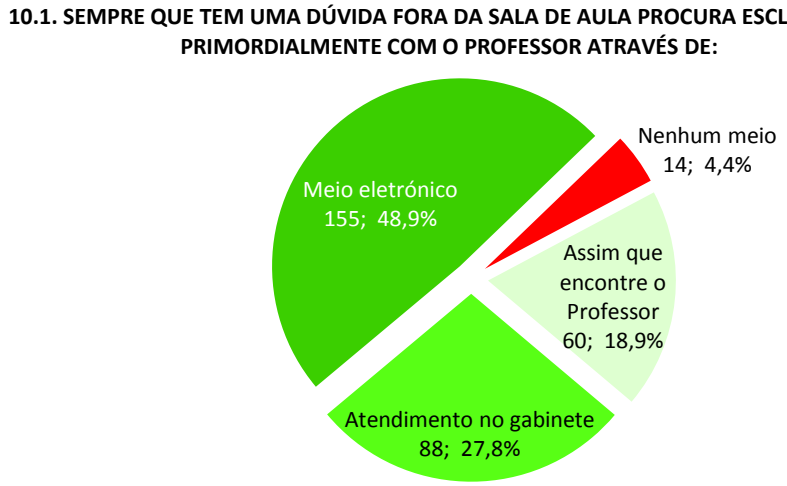


Gráfico 6.29: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 10.1 do inquérito

Da análise do Gráfico 6.30 evidencia-se que, sempre que, o Aluno coloca uma dúvida ao Professor fora da sala de aula, este procura esclarecê-la, primordialmente, através de: meio eletrónico (45,9% dos alunos) e atendimento no gabinete (30,7% dos alunos).

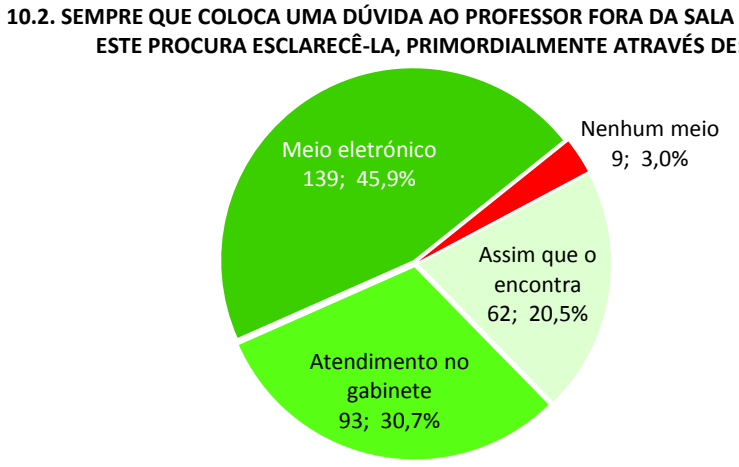


Gráfico 6.30: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 10.2 do inquérito

No Gráfico 6.31 são representadas as categorias resultantes da codificação das respostas à questão 11 do questionário, de onde se retira, essencialmente, que 77,9% dos alunos afirmam cumprimentar cordialmente o Professor quando o encontram em ambiente extra sala de aula. Por outro lado, 56,8% dos alunos indicam que o Professor os cumprimenta cordialmente e 17,4% mantêm a relação de aula, quando, regra geral, se encontra consigo em ambiente extra sala de aula (Gráfico 6.32 - representação das categorias resultantes da codificação das respostas à questão 12 do questionário).

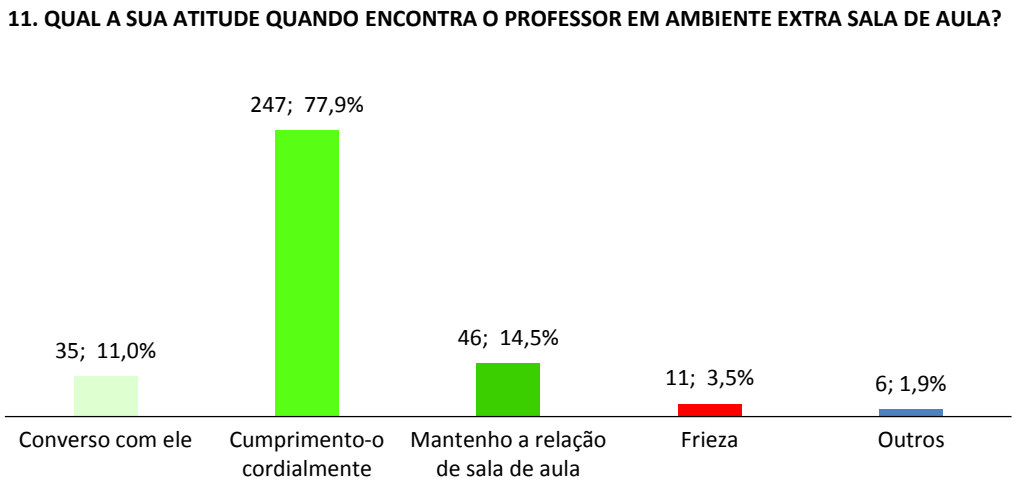


Gráfico 6.31: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 11 do inquérito

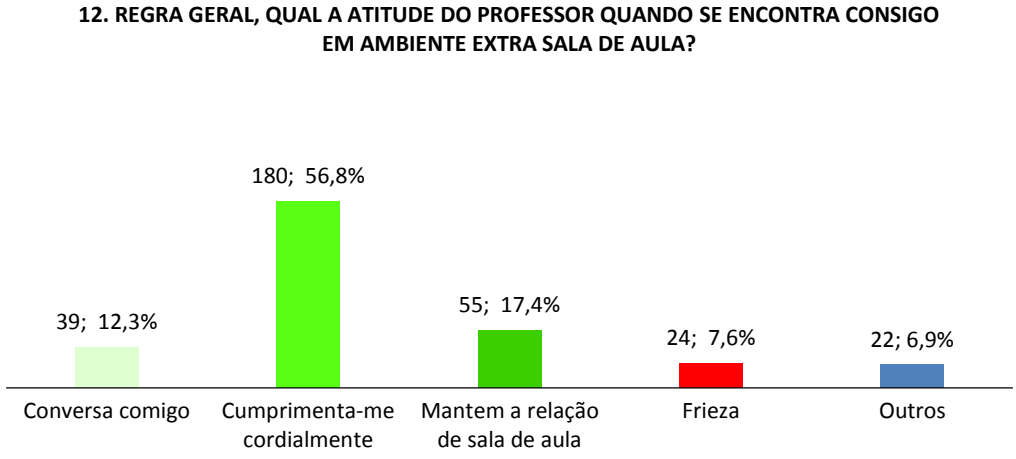


Gráfico 6.32: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 12 do inquérito

Através da observação do Gráfico 6.33 salienta-se que 42,9% dos alunos afirmam já se terem sentido injustiçados na relação com o Professor. Por outro lado, apenas 5,0% dos alunos indicam ter percecionado que o Professor se tenha sentido injustiçado na relação para consigo (Gráfico 6.34).

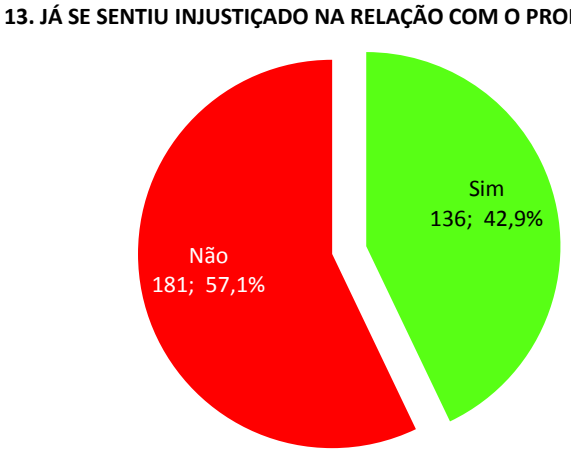


Gráfico 6.33: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 13 do inquérito

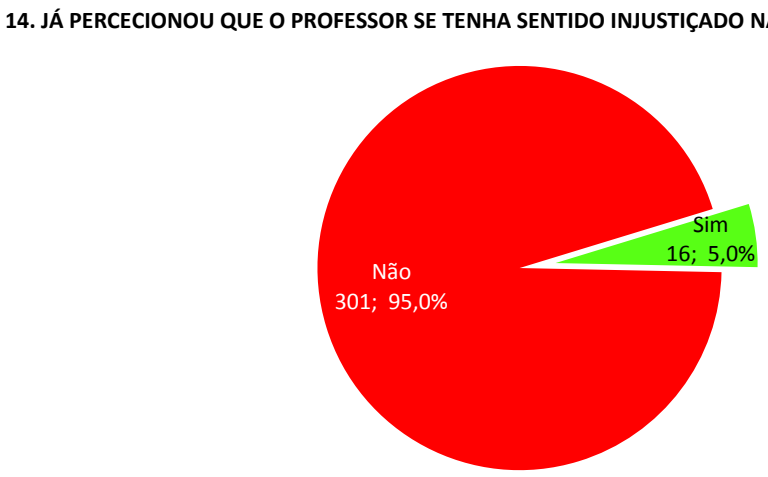


Gráfico 6.34: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 14 do inquérito

Da análise do Gráfico 6.35 evidencia-se que 36,6% dos alunos afirmam já se ter incompatibilizado com o Professor por dificuldade de relacionamento com este. Pode ainda, da observação do Gráfico 6.36, salientar-se que:

- 12,1% desses alunos afirmam ter desistido de frequentar as aulas do Professor;
- 8,6% desses alunos afirmam ter continuado a frequentar as aulas e o gabinete restabelecendo uma relação equilibrada com o Professor.

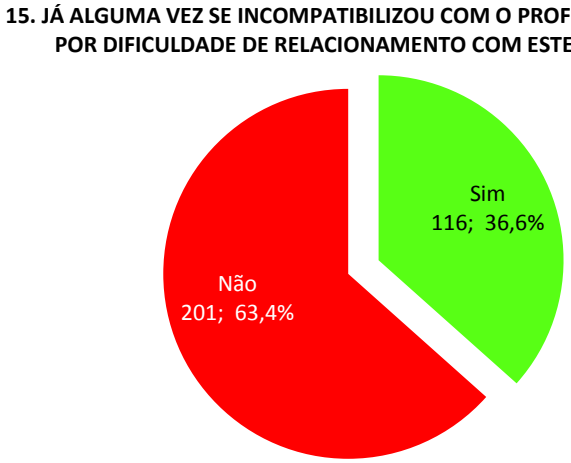


Gráfico 6.35: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 15 do inquérito

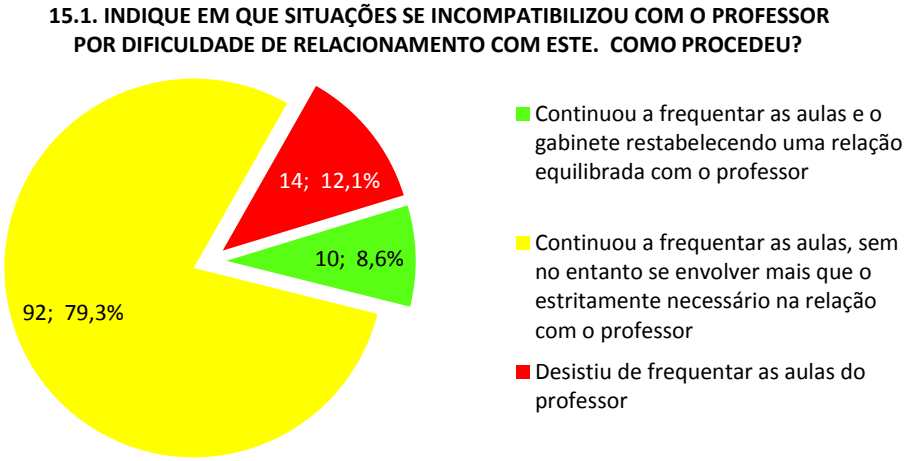


Gráfico 6.36: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 15.1 do inquérito

A partir da observação do Gráfico 6.37 evidencia-se que apenas 14,8% dos alunos afirmam já ter sentido que um Professor se tenha incompatibilizado consigo por dificuldade de relacionamento. Pode igualmente, do Gráfico 6.38, retirar-se que:

- 29,8% desses alunos afirmam que o Professor continuou a lecionar as aulas e recebê-lo no gabinete restabelecendo uma relação equilibrada consigo;
- 17,0% desses alunos afirmam que o Professor o colocou completamente à margem.

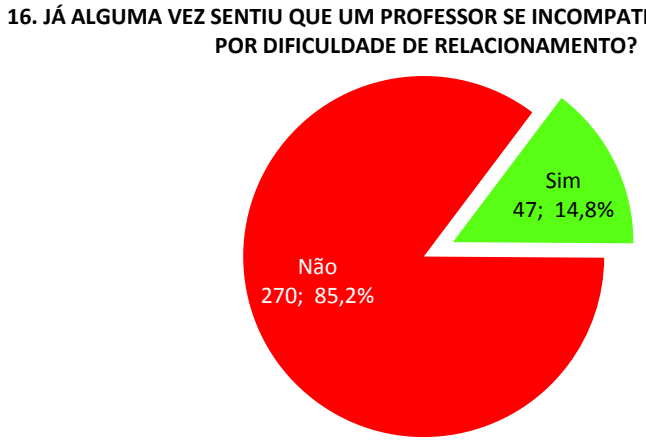


Gráfico 6.37: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 16 do inquérito

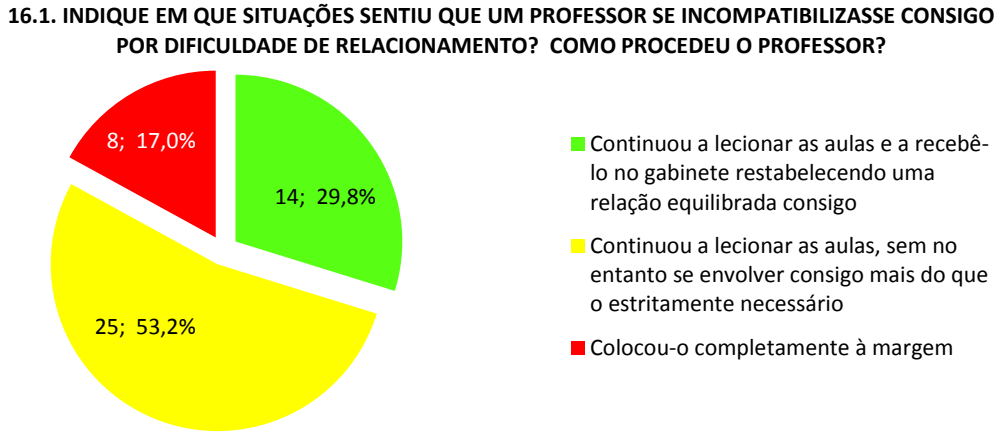


Gráfico 6.38: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 16.1 do inquérito

Da análise do Gráfico 6.39 evidencia-se que, no entendimento de 88,6% dos alunos, a relação que estabelece com o Professor contribui para a aprendizagem e desenvolvimento de competências.

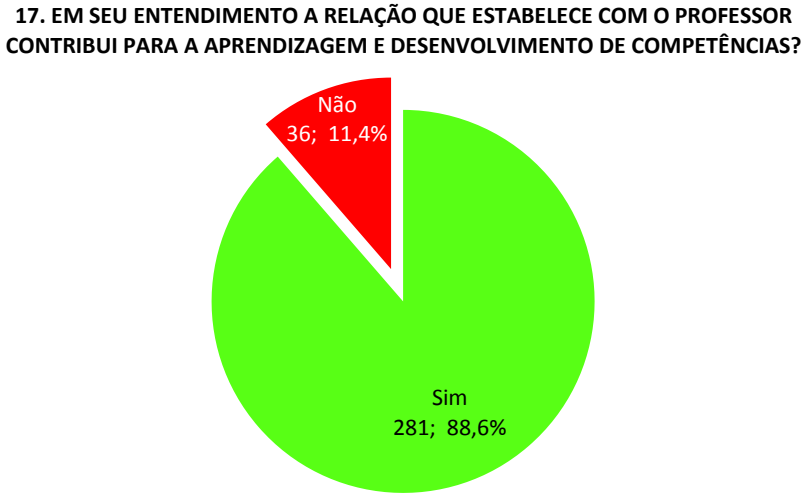


Gráfico 6.39: Distribuição dos alunos em função da resposta à questão 17 do inquérito

6.3.2. Professores

Nesta secção caracterizam-se os 67 professores que participaram no estudo, no que concerne, às respostas, às questões de caráter quantitativo da Parte II do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

Assim, analisam-se, as respostas fornecidas pelos professores de acordo com os domínios seguintes:

- comportamento próprio na relação com o Aluno;
- comportamento do Aluno na relação com ele.

Da observação do Gráfico 6.40 retira-se que 22,4% dos professores indicam ter por hábito manter-se junto do quadro ou da secretária ao invés de circular pela sala de aula. Por outro lado, apenas 4,5% dos professores indicam ter a perceção, de regra geral, o Aluno não ter por hábito sentar-se regularmente nas filas da frente da sala de aula (Gráfico 6.41).

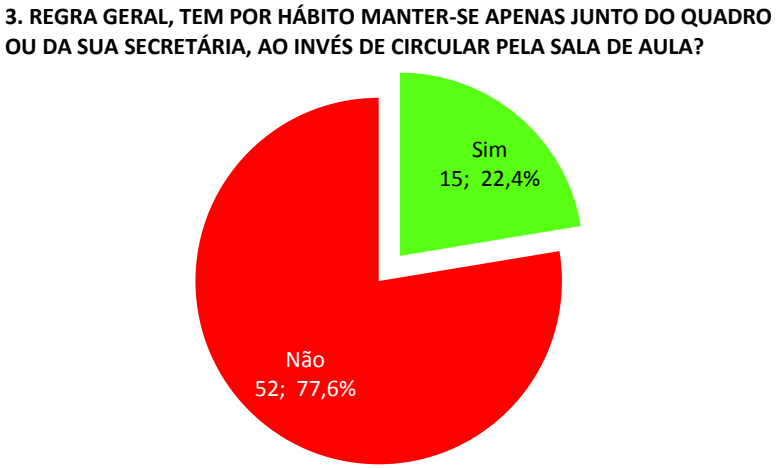


Gráfico 6.40: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 3 do inquérito

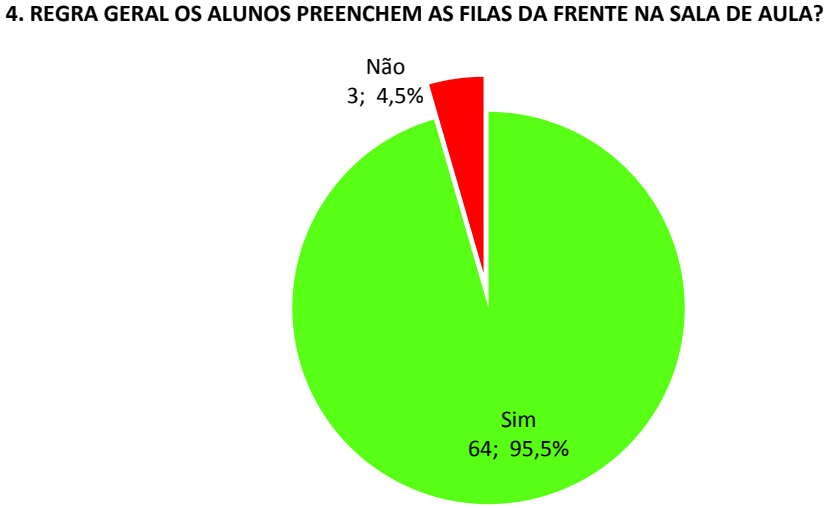


Gráfico 6.41: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 4 do inquérito

No que concerne à proximidade do nível etário entre Professor e Aluno, evidencia-se que:

- apenas 6,0% dos professores indicam, que regra geral, influencia positivamente o estabelecer de um melhor relacionamento com o Aluno (Gráfico 6.42);
- apenas 11,9% dos professores percecionam, que regra geral, o Aluno mais próximo da sua idade influencia o estabelecer de um melhor relacionamento consigo (Gráfico 6.43).

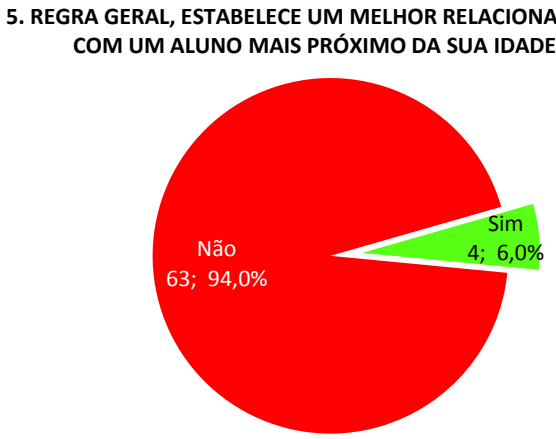


Gráfico 6.42: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 5 do inquérito

Gráfico 6.43: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 6 do inquérito

Da análise do Gráfico 6.44 retira-se que 92,5% dos professores indicam, regra geral, interpelar o Aluno sobre a matéria na sala de aula.

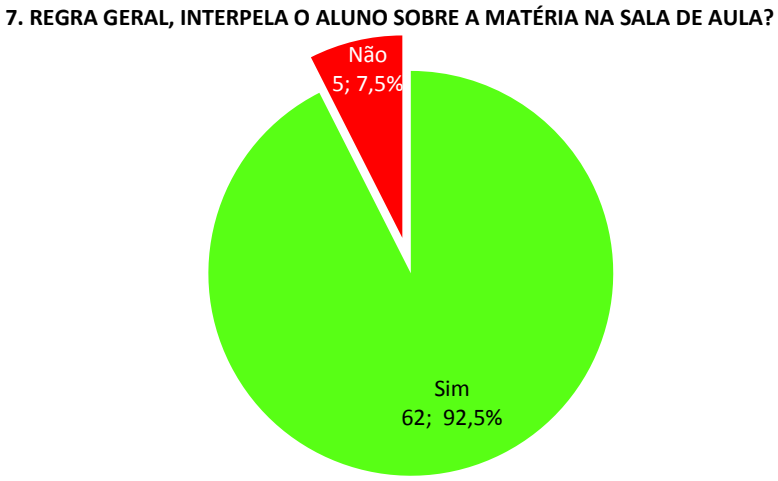


Gráfico 6.44: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 7 do inquérito

Da observação do Gráfico 6.45 salienta-se que 97,0% dos professores afirma ser interpelado, 89,6% dos quais imediatamente, regra geral, quando o Aluno tem uma dúvida ou não percebe um determinado conceito em sala de aula. Desses professores retém-se que 100% afirmam responder imediatamente ao Aluno nessa situação (Gráfico 6.46).

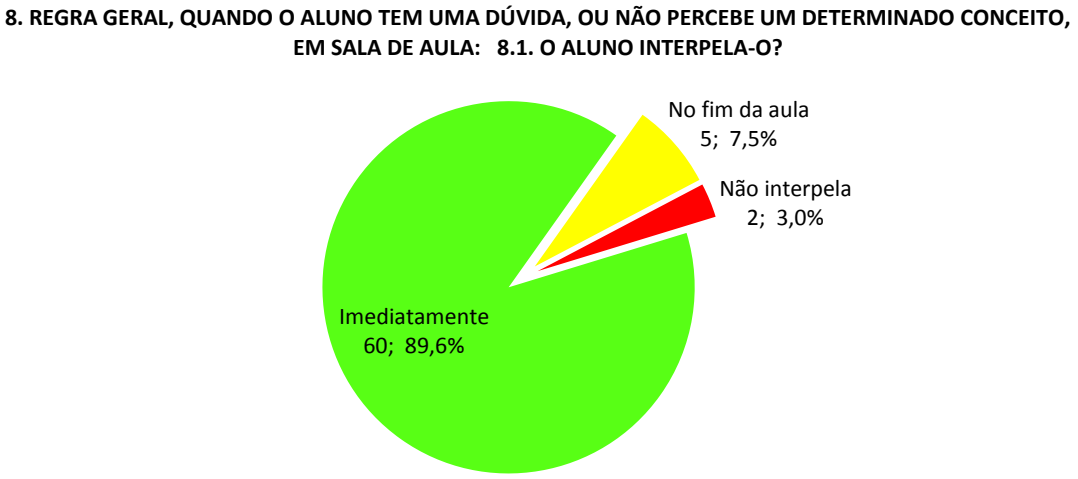


Gráfico 6.45: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 8.1 do inquérito

Gráfico 6.46: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 8.2 do inquérito

Do Gráfico 6.47 a retira-se que 95,5% dos professores afirmam que já algum Aluno partilhou um problema pessoal consigo.

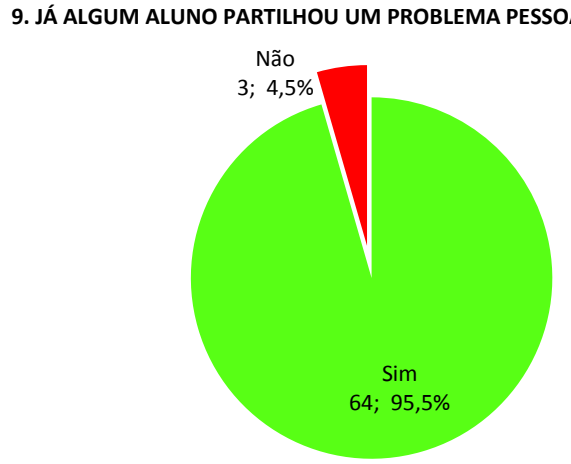


Gráfico 6.47: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 9 do inquérito

Da análise do Gráfico 6.48 evidencia-se que 56,7% dos professores afirma que quando o Aluno tem uma dúvida fora da sala de aula, o Aluno procura esclarecê-la, primordialmente através de meio eletrónico, afirmando 25,4% ser em atendimento no gabinete.

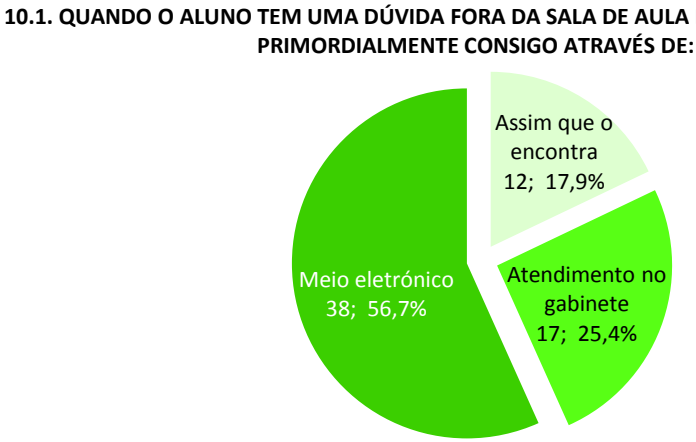


Gráfico 6.48: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 10.1 do inquérito

A observação do Gráfico 6.49 permite realçar que 49,3% dos professores afirmam procurar esclarecer o Aluno quando este tem uma dúvida fora da sala de aula, primordialmente através de meio eletrónico, afirmando 26,9% ser em atendimento no gabinete e os restantes 23,9% assim que encontra o Aluno.

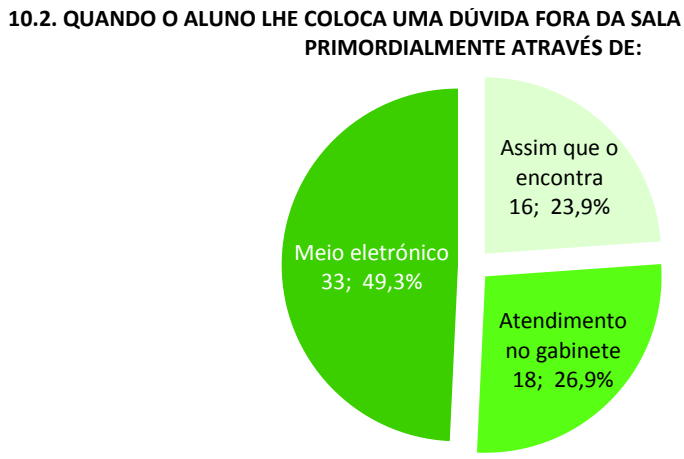


Gráfico 6.49: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 10.2 do inquérito

Da análise do Gráfico 6.50 salienta-se que 13,2% dos professores afirmam cumprimentar cordialmente o Aluno quando o encontram em ambiente extra sala de aula, afirmando ainda que conversam com o Aluno 6,6% dos professores. Por outro lado, 13,2% dos professores indicam que o Aluno os cumprimenta e 5% afirmam que Aluno conversa com eles, quando, regra geral, se encontra com eles em ambiente extra sala de aula (Gráfico 6.51).

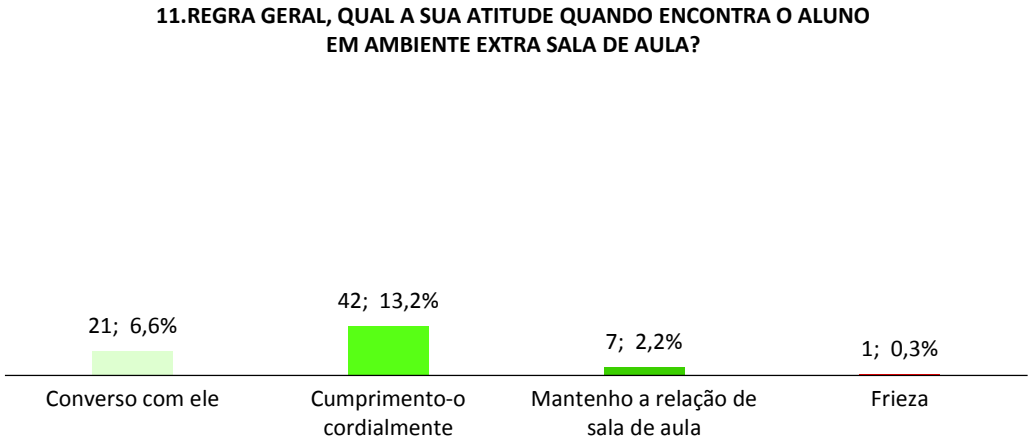


Gráfico 6.50: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 11 do inquérito

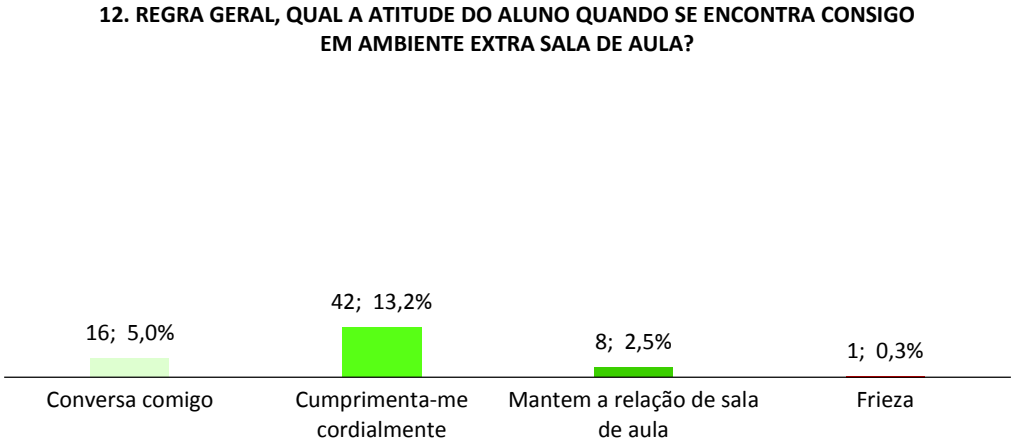


Gráfico 6.51: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 12 do inquérito

Através da observação do Gráfico 6.52 evidencia-se que apenas 17,9% dos professores afirmam já se terem sentido injustiçados na relação com o Aluno. Por outro lado, 46,3% dos professores afirmam ter percecionado que o Aluno se tenha sentido injustiçado na relação para consigo (Gráfico 6.53).

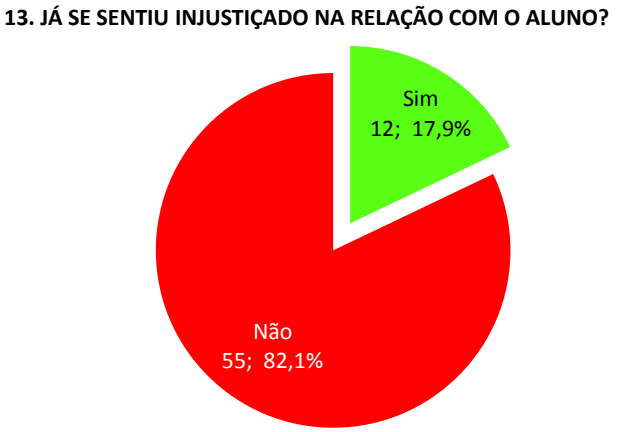


Gráfico 6.52: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 13 do inquérito

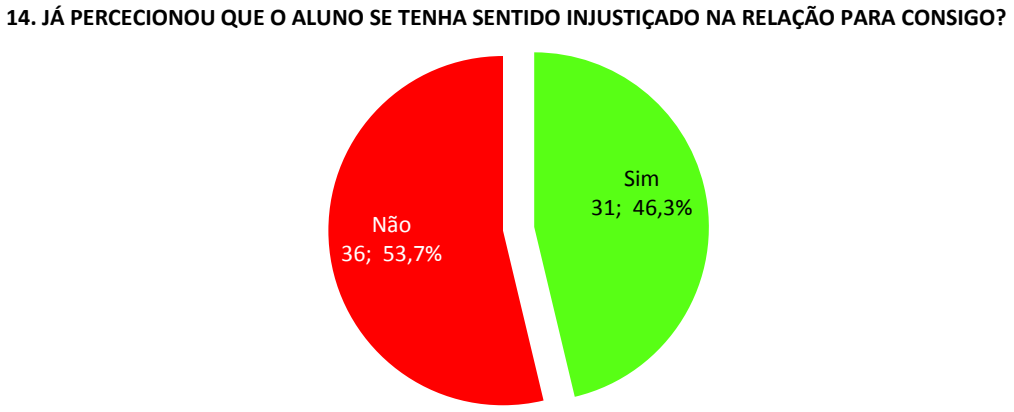


Gráfico 6.53: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 14 do inquérito

Da análise do Gráfico 6.54 salienta-se que apenas 7,5% dos professores afirmam já se ter incompatibilizado com o Aluno por dificuldade de relacionamento com este. Pode ainda, da análise do Gráfico 6.55, evidenciar-se que:

- 80,0% desses professores indicam ter continuado a lecionar as aulas, sem no entanto se envolver mais que o estritamente necessário na relação com o Aluno;
- 20,0% desses professores afirmam ter continuado a lecionar as aulas e receber o Aluno no gabinete restabelecendo uma relação equilibrada com este.

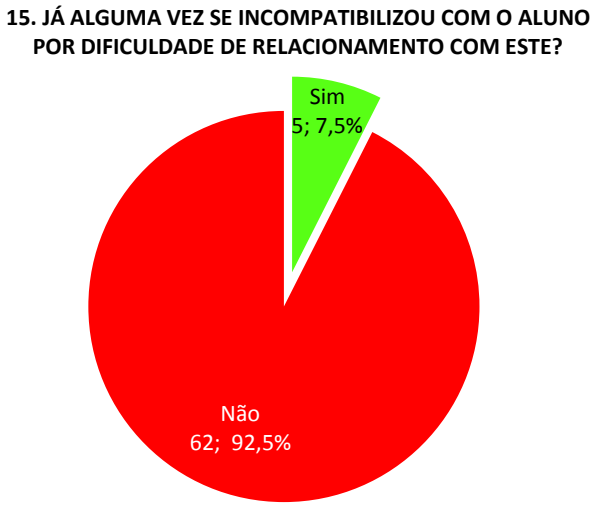


Gráfico 6.54: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 15 do inquérito

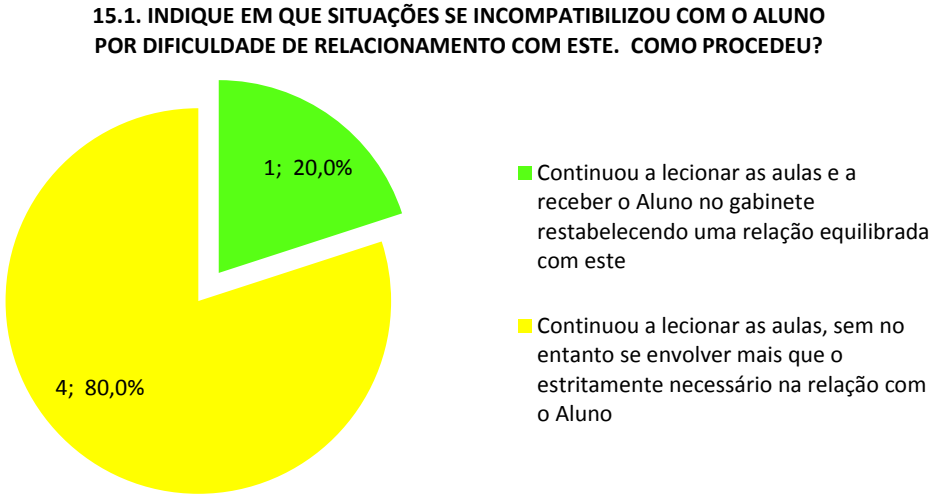


Gráfico 6.55: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 15.1 do inquérito

Da observação do Gráfico 6.56 evidencia-se que apenas 4,5% dos professores afirmam já ter sentido que um Aluno se tenha incompatibilizado consigo por dificuldade de relacionamento. Podemos ainda, do Gráfico 6.57, retirar que:

- 75,0% desses professores afirmam que o Aluno continuou a frequentar as aulas, sem no entanto, se envolver mais que o estritamente necessário na relação consigo;
- 25,0% desses professores indicam que o Aluno continuou a frequentar as aulas e o gabinete restabelecendo uma relação equilibrada consigo.

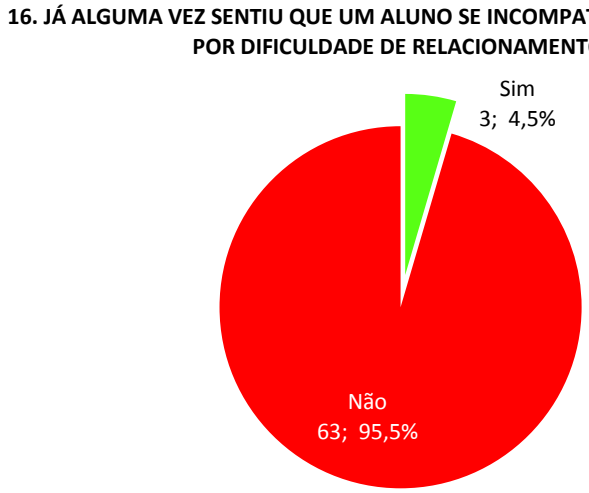


Gráfico 6.56: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 16 do inquérito

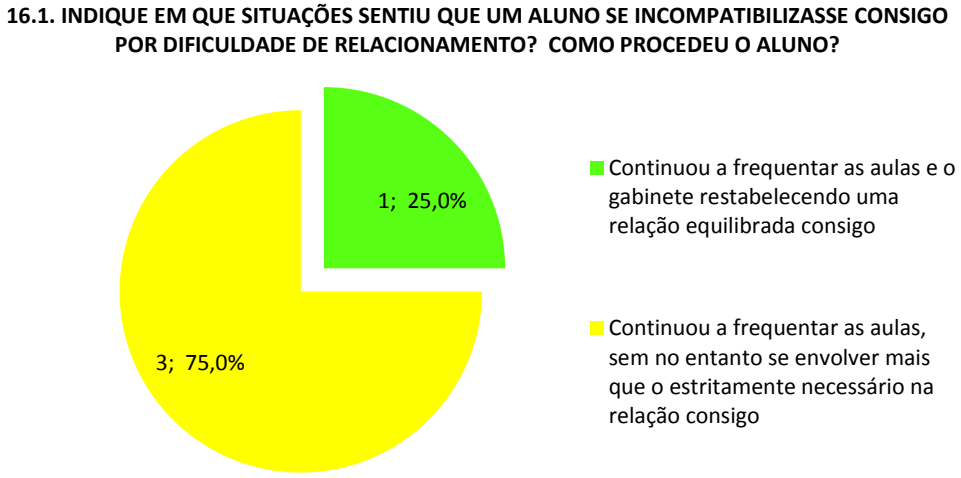


Gráfico 6.57: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 16.1 do inquérito

Da análise do Gráfico 6.58 realça-se que no entendimento de 98,5% dos professores a relação que estabelece com o Aluno contribui para a sua aprendizagem e desenvolvimento de competências destes.

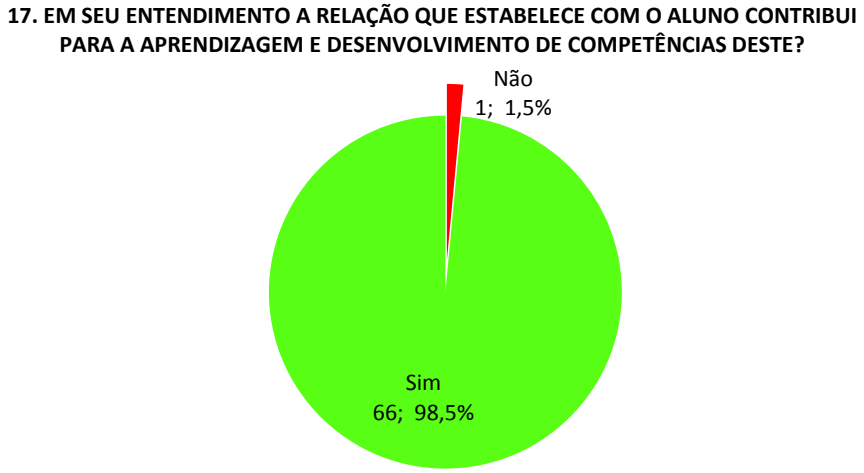


Gráfico 6.58: Distribuição dos professores em função da resposta à questão 17 do inquérito

6.3.3. Análise inicial

Nesta secção, efetua-se uma análise inicial das respostas, de carácter quantitativo, a questões similares evidenciadas pelos alunos e pelos professores.

Uma breve análise do Quadro 6.1 permite realçar as discrepâncias nas respostas, às seguintes questões, evidenciadas pelos Alunos e pelos Professores:

- regra geral, os alunos preenchem as filas da frente na sala de aula?
- regra geral, o Professor tem por hábito manter-se apenas junto do quadro ou da sua secretária, ao invés de circular pela sala de aula?
- regra geral, o Professor mais próximo da idade do Aluno tem um melhor relacionamento com este?

- regra geral, o Professor interpela o Aluno sobre a matéria na sala de aula?
- regra geral, quando o Aluno tem uma dúvida, ou não percebe um determinado conceito, em sala de aula e interpela o Professor?
- regra geral, quando o Aluno tem uma dúvida, ou não percebe um determinado conceito, em sala de aula e interpela o Professor, este regra geral responde-lhe:
- o Aluno já partilhou um problema pessoal com o Professor?
- regra geral, qual a atitude do Aluno quando se encontra com o Professor em ambiente extra sala de aula?
- regra geral, qual a atitude do Professor quando se encontra com o Aluno em ambiente extra sala de aula?

Quadro 6.1: Análise inicial comparativa das respostas de carácter quantitativo a questões similares evidenciadas pelos Alunos e Professores

QUESTÃO AO ALUNO vs QUESTÃO AO PROFESSOR		ALUNOS %	PROFESSORES %
REGRA GERAL OS ALUNOS PREENCHEM AS FILAS DA FRENTE NA SALA DE AULA?			
3 vs 4	Sim	59,9%	95,5%
	Não	40,1%	4,5%
REGRA GERAL, O PROFESSOR TEM POR HÁBITO MANTER-SE APENAS JUNTO DO QUADRO OU DA SUA SECRETÁRIA, AO INVÉS DE CIRCULAR PELA SALA DE AULA?			
4 vs 3	Sim	69,1%	22,4%
	Não	30,9%	77,6%
REGRA GERAL, O ALUNO MAIS PRÓXIMO DA IDADE DO PROFESSOR TEM UM MELHOR RELACIONAMENTO COM ESTE?			
5 vs 6	Sim	31,9%	35,6%
	Não	68,1%	64,4%
REGRA GERAL, O PROFESSOR MAIS PRÓXIMO DA IDADE DO ALUNO TEM UM MELHOR RELACIONAMENTO COM ESTE?			
6 vs 5	Sim	35,6%	6,0%
	Não	64,4%	94,0%
REGRA GERAL, O PROFESSOR INTERPELA O ALUNO SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA?			
7 vs 7	Sim	52,1%	92,5%
	Não	47,9%	7,5%
REGRA GERAL, QUANDO O ALUNO TEM UMA DÚVIDA, OU NÃO PERCEBE UM DETERMINADO CONCEITO, EM SALA DE AULA E INTERPELA O PROFESSOR?			
8.1 vs 8.1	Imediatamente	44,2%	89,6%
	No fim da aula	40,1%	7,5%
	Não interpela	15,8%	3,0%

QUESTÃO AO ALUNO vs QUESTÃO AO PROFESSOR		ALUNOS %	PROFESSORES %
REGRA GERAL, QUANDO O ALUNO TEM UMA DÚVIDA, OU NÃO PERCEBE UM DETERMINADO CONCEITO, EM SALA DE AULA E INTERPELA O PROFESSOR, ESTE REGRA GERAL RESPONDE-LHE:			
8.2 vs 8.2	Imediatamente	44,2%	100,0%
	No fim da aula	40,1%	0,0%
	Não interpela	15,8%	0,0%
O ALUNO JÁ PARTILHOU UM PROBLEMA PESSOAL COM O PROFESSOR?			
9 vs 9	Sim	38,8%	95,5%
	Não	61,2%	4,5%
QUANDO O ALUNO TEM UMA DÚVIDA FORA DA SALA DE AULA PROCURA ESCLARECÊ-LA, PRIMORDIALMENTE COM O PROFESSOR ATRAVÉS DE:			
10.1 vs 10.1	Assim que o encontra	18,9%	17,9%
	Atendimento no gabinete	27,8%	25,4%
	Meio eletrónico	48,9%	56,7%
	Nenhum meio	4,4%	0,0%
QUANDO O ALUNO COLOCA UMA DÚVIDA AO PROFESSOR FORA DA SALA DE AULA ESTE RESPONDE-LHE, PRIMORDIALMENTE ATRAVÉS DE:			
10.2 vs 10.2	Assim que o encontra	18,9%	17,9%
	Atendimento no gabinete	27,8%	25,4%
	Meio eletrónico	48,9%	56,7%
	Nenhum meio	4,4%	0,0%
REGRA GERAL, QUAL A ATITUDE DO ALUNO QUANDO SE ENCONTRA COM O PROFESSOR EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA?			
11 vs 12	Conversa com ele	11,0%	5,0%
	Cumprimenta-o cordialmente	77,9%	13,2%
	Mantem a relação de sala de aula	14,5%	2,5%
	Frieza	3,5%	0,3%
REGRA GERAL, QUAL A ATITUDE DO PROFESSOR QUANDO SE ENCONTRA COM O ALUNO EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA?			
12 vs 11	Conversa com ele	12,3%	6,6%
	Cumprimenta-o cordialmente	56,8%	13,2%
	Mantem a relação de sala de aula	17,4%	2,2%
	Frieza	7,6%	0,3%
O ALUNO JÁ SE SENTIU INJUSTIÇADO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR?			
13 vs 14	Sim	43,04%	46,27%
	Não	56,96%	53,73%
O PROFESSOR JÁ SE SENTIU INJUSTIÇADO NA RELAÇÃO COM O ALUNO?			
14 vs 13	Sim	5,06%	17,91%
	Não	94,94%	82,09%

6.4. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentámos graficamente os resultados quantitativos obtidos através dos inquéritos por questionário, respetivamente ao Aluno e ao Professor, a que fizemos referência no capítulo anterior.

Começámos por descrever o perfil dos alunos e professores participantes na presente investigação.

Assim, a população dos 317 alunos do estudo é em grande maioria do género feminino e com idade inferior a 25 anos, tendo ingressado, maioritariamente, no ensino superior universitário, na área de Ciências, através do concurso nacional de acesso, na 1ª opção, com média, entre 14 e 17 valores. Larga percentagem, estuda nos dois primeiros anos curriculares do curso, não se encontrando em situação de deslocado, nem ostentando qualquer independência económica.

Relativamente ao perfil dos 67 professores participantes na investigação, são em larga maioria do género feminino, com idade superior a 37 anos, doutorados na área de formação de Saúde e área de Tecnologias, sendo, ainda, na sua maioria, Assistentes, Professores Adjuntos e Professores Auxiliares, elevado grau de motivação para a docência e tendo menos de 30 horas de formação pedagógica nos últimos cinco anos.

De seguida, efetuámos a caracterização dos alunos e professores participantes no estudo, no que respeita às questões quantitativas da Parte II dos respetivos inquéritos. Após uma análise inicial, comparativa do grau de respostas dos alunos e dos professores para questões similares, realçámos as principais discrepâncias.

CAPÍTULO 7 -

CONTEÚDO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO E DO PROFESSOR

7.1. Nota Introdutória
7.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor
7.2.1. Deveres e obrigações próprios
7.2.1.1. Em ambiente de sala de aula
7.2.1.2. Em ambiente extra sala de aula
7.2.2. Deveres e obrigações do Professor
7.2.2.1. Em ambiente de sala de aula
7.2.2.2. Em ambiente extra sala de aula
7.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno
7.3.1. Deveres e obrigações próprios
7.3.1.1. Em ambiente de sala de aula
7.3.1.2. Em ambiente extra sala de aula
7.3.2. Deveres e obrigações do Aluno
7.3.2.1. Em ambiente de sala de aula
7.3.2.2. Em ambiente extra sala de aula
7.4. Discrepâncias
7.5. Síntese do Capítulo

7.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo consiste na caracterização do conteúdo do contrato psicológico do Aluno e do Professor, em ambiente de sala de aula, bem como extra sala de aula.

Começa-se por descrever os termos do contrato psicológico segundo a perceção do Aluno na relação com o Professor. Segue-se a perceção do Professor na relação com o Aluno. Posteriormente, efetua-se uma análise crítica dos resultados. Finalmente, apresenta-se uma súmula das temáticas realçadas no decorrer do capítulo.

7.2. PERCEÇÃO DO ALUNO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

O mestre só pode reduzir o afastamento na condição de o recriar constantemente. Para substituir a ignorância pelo saber, tem de caminhar sempre um passo mais à frente, reintroduzindo entre ele e o Aluno uma nova ignorância. (...)
O mestre não é apenas o indivíduo que detém o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como fazer da coisa ignorada um objeto de saber, em que momento e segundo que protocolo

(Jacques Rancière, 2010)

Nas subsecções seguintes é descrita a perceção dos 317 alunos participantes no estudo, no que concerne à variável perceção dos deveres e obrigações na relação com o Professor descrita na secção 5.4.3.1, ou seja, no que respeita aos termos do contrato psicológico na relação com o Professor. Para tal, recorre-se às respostas dos alunos à Parte II do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

7.2.1. Deveres e obrigações próprios

Nesta secção traçam-se os termos do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor, segundo a perceção dos alunos evidenciada nas respostas à questão 1 da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, de modo a caracterizar a proposição **P1a1** (ver Figura 4.2), descrevem-se os termos do contrato psicológico dos alunos participantes no estudo, nas suas vertentes: ambiente de sala aula e extra sala de aula.

P1a1	O ALUNO IDENTIFICA UM CONJUNTO DE DEVERES E OBRIGAÇÕES PRÓPRIOS QUE PERCECIONA DA SUA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

7.2.1.1. Em ambiente de sala de aula

Da codificação das respostas dos alunos à questão 1.1 da Parte II do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO), emergiram os termos do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor em ambiente de sala de aula descritos no Quadro 7.1[1].

Quadro 7.1: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Aluno na relação com o Professor em ambiente de sala de aula

TERMOS DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Acompanhar de forma crítica a exposição dos conteúdos	17	5,4%
Adquirir conhecimentos transmitidos	40	12,6%
Dialogar com o Professor sobre os diferentes pontos de vista	8	2,5%
Estabelecer uma boa relação com o Professor	18	5,7%
Estar atento	126	39,7%
Interpelar o Professor em caso de dúvidas	44	13,9%
Manter uma relação estritamente profissional	4	1,3%
Não perturbar a aula	132	41,6%
Obedecer a regras estabelecidas pelo Professor	22	6,9%
Participar	43	13,6%
Realização das atividades propostas	14	4,4%
Responder às perguntas do Professor	8	2,5%
Ser assertivo	2	0,6%
Ser assíduo e pontual	22	6,9%
Ser cordial e simpático	5	1,6%
Ser educado	26	8,2%
Ser empenhado e interessado	28	8,8%
Ser pró ativo	6	1,9%
Ser respeitador	206	65,0%
Ser responsável	20	6,3%

[1] Os termos do contrato psicológico são representados nos quadros por ordem alfabética para melhor identificação. Por outro lado, a exibição com recurso a gráficos permite evidenciar a ordem comparativa de representatividade dos termos.

A partir da análise do Gráfico 7.1, e recorrendo a palavras dos próprios, destacam-se as seguintes evidências no que diz respeito aos termos do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor em ambiente de sala de aula.

O termo do contrato psicológico mais evidenciado, por 65% dos alunos, é ser respeitador, onde se podem salientar expressões como: "Respeito pelo docente por forma a criar um ambiente lectivo saudável.", "Respeito pelo trabalho do professor e restantes alunos.", "Respeito pelo professor e reconhecer as suas capacidades…", "… respeitar as intervenções quer do professor quer de colegas.", "Respeitar os pedidos, ordens e opiniões do professor.", "… respeito pela pessoa do professor enquanto pessoa e enquanto profissional." ou "Respeito para com o professor (respeito à hierarquia de ensino)…".

Seguidamente, 41,6% dos alunos indicam não dever perturbar a aula, onde se podem realçar as expressões: "… silêncio exceptuando para tirar dúvidas ou fazer reparos", "Estar em silêncio, de modo a não perturbar o raciocínio das pessoas na sala.", "Não perturbar o normal funcionamento da aula (manter o silêncio, uma postura correcta)…", "Postura correcta, tanto a nível físico como comportamental." ou ainda, "… não interromper o raciocínio do professor com distracções como conversas entre alunos…".

Ainda, para 39,7% dos alunos deve ser sua obrigação estar atento, ou segundo palavras dos próprios: "Ouvir atentamente…", "Prestar atenção e fazer silêncio…", "Estar presente, na forma de querer retirar conhecimento da minha aula.", "Estar com atenção aos ensinamentos do professor de forma a tirar o máximo de proveito da aula." ou "… estar atento as explicações do professor…".

Na opinião de 13,9% dos alunos é considerado o dever de interpelar o Professor em caso de dúvida, de onde podem ser realçadas expressões como: "… questionar o não compreendido", "Colocar dúvidas pertinentes não só à aprendizagem pessoal, mas também à coletiva.", "Colocar dúvidas pertinentes, caso as tenha." ou "… fazer perguntas críticas relativamente aos assuntos em estudo".

Por outro lado, 13,6% dos alunos indicam ter obrigação de participar, de onde se podem realçar expressões como: "… claro a participação na aula de modo a interagir com o professor e colegas…", "… participar na discussão em aula.", "Intervir seriamente e de forma pertinente" ou, ainda, "A participação do aluno na aula é importante não só para a aprendizagem do mesmo, tal como, para valorizar e melhorar o trabalho do docente.".

Finalmente, 12,6% dos alunos afirmam ser seu dever, adquirir conhecimentos transmitidos, ou nas palavras dos próprios: "Fazer os possíveis por adquirir o conhecimento que está a ser transmitido.", "Reter informação leccionada pelo docente.", "… absorver tudo o que ele tenha para nos oferecer." ou "Aproveitar o máximo possível a aquisição de conhecimentos.".

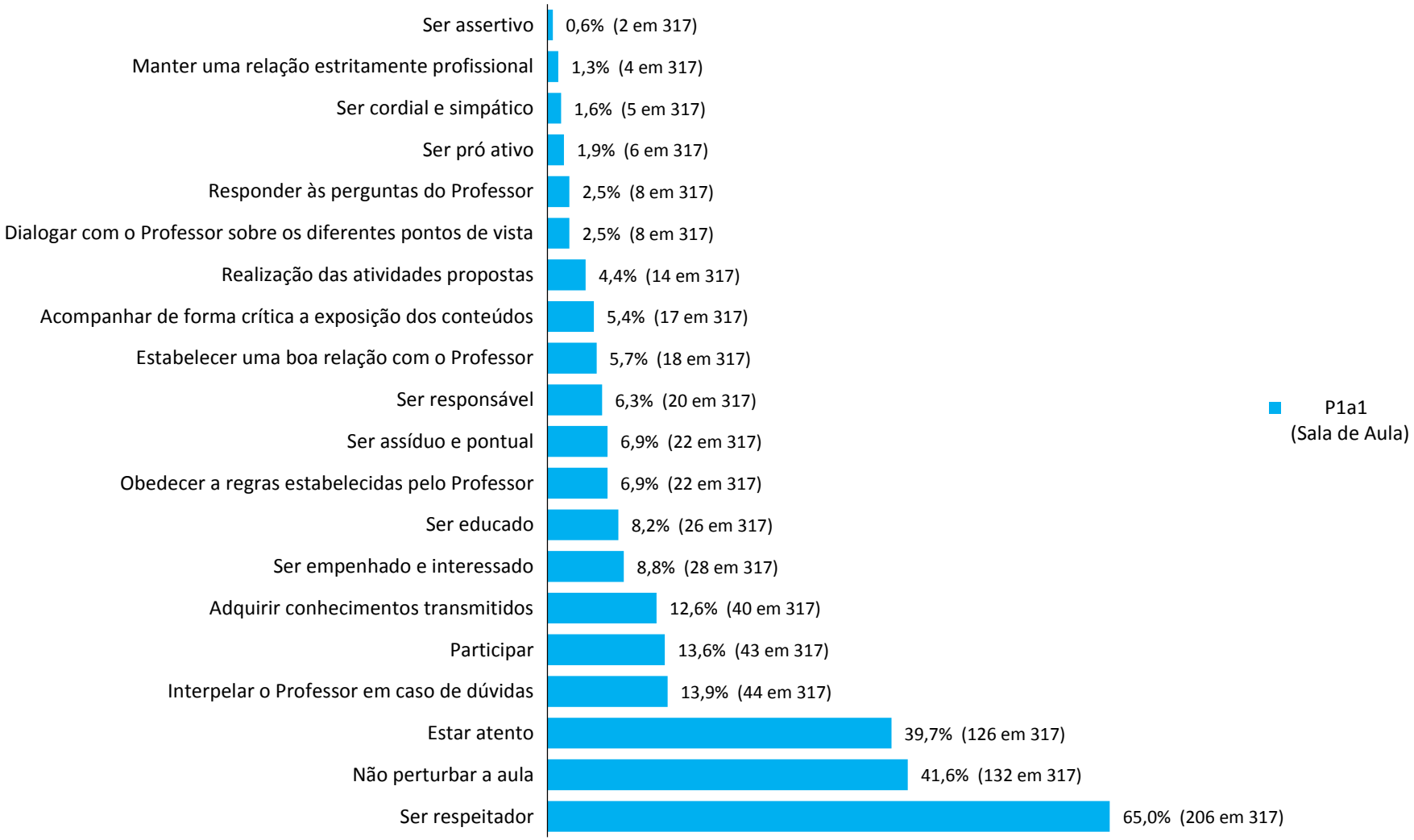


Gráfico 7.1: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Aluno na relação com o Professor em ambiente de sala de aula

7.2.1.2. Em ambiente extra sala de aula

Seguidamente, são caracterizados os alunos no que respeita à proposição **P1a1** em ambiente extra sala de aula. Para tal, foram codificadas as respostas dos 317 alunos à questão 1.2 da Parte I do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

A codificação dos deveres e obrigações próprios percecionados pelo Aluno na relação com o Professor em ambiente extra sala de aula fez sobressair os termos do contrato psicológico do Aluno descritos no Quadro 7.2.

Quadro 7.2: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Aluno na relação com o Professor em ambiente extra sala de aula

TERMOS DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Colaborar com o Professor	12	3,8%
Contactar o Professor para esclarecer dúvidas	24	7,6%
Cumprimentar o Professor	23	7,3%
Estabelecer uma boa relação com o Professor	37	11,7%
Expressar a minha opinião	4	1,3%
Manter a relação Aluno-Professor	16	5,0%
Manter uma relação estritamente profissional	14	4,4%
Nenhum	13	4,1%
Realizar diversas atividades que conduzam ao sucesso da aprendizagem	39	12,3%
Recorrer ao Professor sempre que necessário	18	5,7%
Seguir as orientações do Professor	4	1,3%
Ser comunicador	8	2,5%
Ser cordial e simpático	24	7,6%
Ser educado	36	11,4%
Ser empenhado e interessado	8	2,5%
Ser respeitador	168	53,0%
Ser responsável	3	0,9%
Sermos nós próprios	3	0,9%

Da observação do Gráfico 7.2, e recorrendo a palavras dos próprios, são destacadas as seguintes evidências no que concerne aos termos do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor em ambiente de sala de aula.

O termo do contrato psicológico mais patenteado, por 53% dos alunos, é ser respeitador, onde se podem salientar expressões como: "Respeito e atenção ao compromisso assumido por ambas as partes para não transpor os limites do conforto da relação.", "O respeito deverá ser sempre mantido, embora neste ambiente já possa haver um bocadinho mais de à vontade e de abertura para com o mesmo.", "Respeitar como pessoa e se possível manter uma boa relação de "amizade" com o docente." ou, ainda, "Respeito para com a pessoa, de um modo possivelmente mais informal, sem nunca me esquecer que é meu professor e não um colega.".

Mais, 12,3% dos alunos afirmam ser seu dever, realizar diversas atividades que conduzam ao sucesso da aprendizagem, de onde podem ser realçadas as expressões: "Acesso a actividades, palestras, eventos e associações.", "Estudar assiduamente, interessar-me pelas matérias.", "Estudo contínuo, procura de oportunidades…" ou "Procurar mais informações e enriquecer os meus conhecimentos com as bases que me são dadas nas aulas.".

Por outro lado, 11,7% dos alunos indicam ser sua obrigação estabelecer uma boa relação com o Professor, onde ser podem ser realçadas expressões como: "Falar com os professores é sempre bom, mesmo que sobre assuntos não exclusivos às cadeiras que leccionem; as aplicações… podem ser além das que imaginamos e os professores terão sempre informação útil a transmitir…", "Manter um ambiente agradável e amigável com os professores e outros alunos.", "Acho que o professor e o aluno devem manter sempre uma certa empatia para que o aluno se sinta a vontade…" ou "Relacionar/conviver; pedir ajuda e opiniões para a minha vida profissional futura.".

Por fim, 11,4% dos alunos afirmam ter o dever de ser educados, ou nas palavras dos próprios: "… boa educação para com o professor", "Tratá-lo com a educação que merece." ou "Atitude mais descontraída mais educada e correcta.".

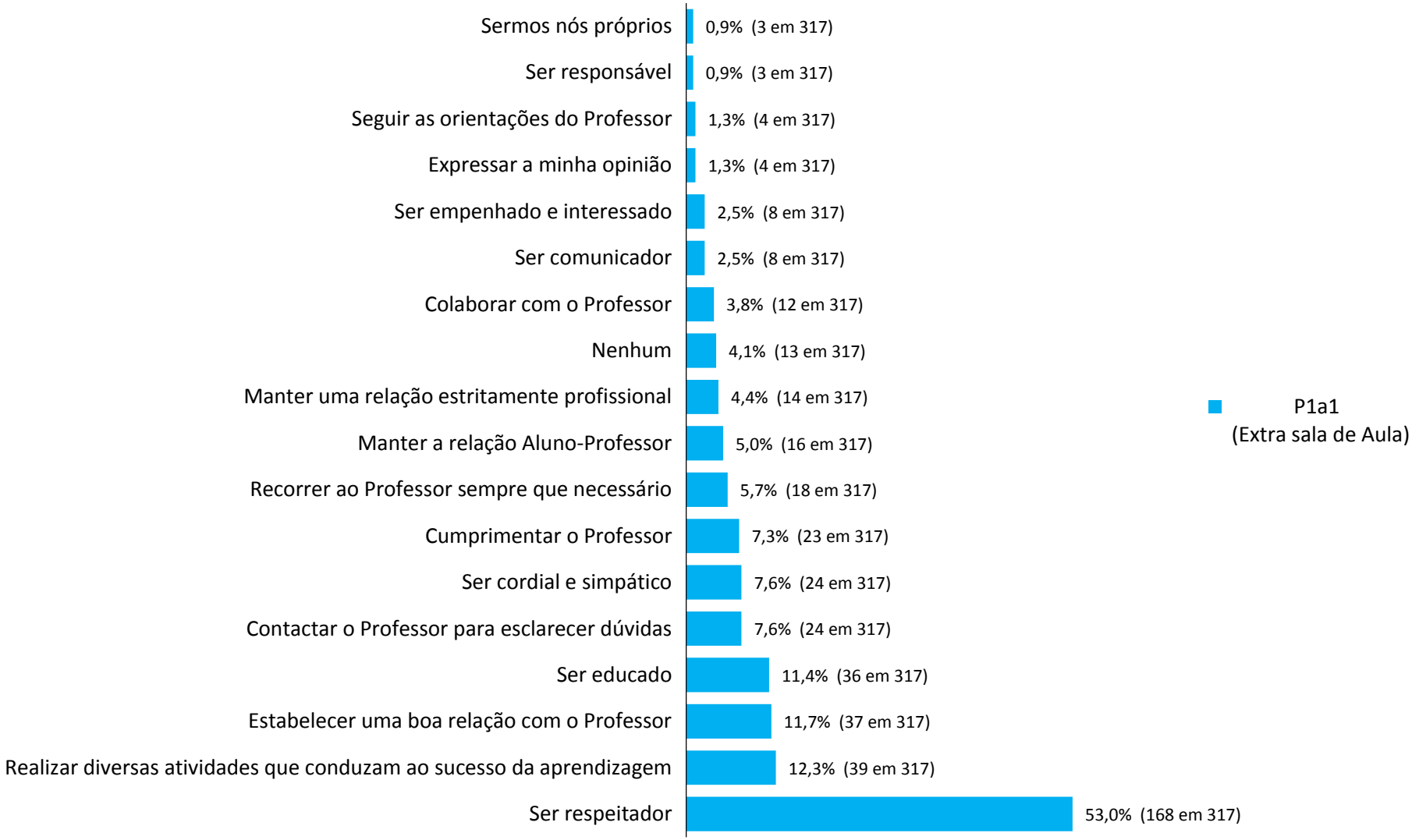


Gráfico 7.2: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Aluno na relação com o Professor em ambiente extra sala de aula

7.2.2. Deveres e obrigações do Professor

Nesta secção descreve-se o contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno conforme a perceção dos alunos patenteada nas respostas à questão 2 da Parte II do questionário aplicado ao Aluno (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

Logo, de modo a caracterizar a proposição **P1a2** (ver Figura 4.2) são descritos os termos do contrato psicológico dos alunos participantes no estudo, nas suas vertentes: ambiente de sala aula e extra sala de aula.

P1a2	O ALUNO IDENTIFICA UM CONJUNTO DE DEVERES E OBRIGAÇÕES, DO PROFESSOR, QUE PERCECIONA NA RELAÇÃO COM ESTE

7.2.2.1. Em ambiente de sala de aula

Inicia-se com a caracterização dos alunos no que diz respeito à proposição **P1a2** em ambiente de sala de aula. Para tal, foram codificadas as respostas dos 317 alunos à questão 2.1 da Parte II do inquérito (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

Da codificação dos deveres e obrigações do Professor percecionados pelo Aluno na relação com este em ambiente de sala de aula são enumerados os termos do contrato psicológico do Professor apresentados no Quadro 7.3.

Quadro 7.3: Deveres e obrigações do Professor percecionados pelo Aluno na relação com este em ambiente de sala de aula

TERMOS DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO PROFESSOR	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Ajudar a ultrapassar as dificuldades do Aluno	43	13,6%
Cumprir as normas estabelecidas	6	1,9%
Disponibilidade para esclarecer dúvidas	108	34,1%
Ensinar	57	18,0%
Estabelecer meios de avaliação justos adequados e exigentes	5	1,6%
Estar atento aos alunos com dificuldades	26	8,2%
Facultar meios e materiais para facilitar a aprendizagem	5	1,6%
Fazer-se respeitar	6	1,9%
Gostar do que faz	4	1,3%
Interagir com o Aluno	9	2,8%
Manter a ordem na sala de aula	11	3,5%
Manter uma boa relação com o Aluno	12	3,8%
Preparação científica adequada das aulas	9	2,8%
Promover um bom ambiente de aprendizagem	12	3,8%
Proporcionar um ambiente de transmissão crítica de conhecimento	30	9,5%
Ser assíduo e pontual	10	3,2%
Ser bom comunicador	36	11,4%
Ser bom ouvinte	20	6,3%
Ser cordial e compreensivo	21	6,6%
Ser educado	17	5,4%
Ser empenhado	14	4,4%
Ser formal e profissional	8	2,5%
Ser imparcial	28	8,8%
Ser motivador	14	4,4%
Ser paciente, tolerante e flexível	30	9,5%
Ser respeitador	163	51,4%
Ser responsável	7	2,2%
Transmitir os conhecimentos de forma apelativa, simples e clara	51	16,1%
Transmitir os conhecimentos de forma rigorosa	37	11,7%

A observação do Gráfico 7.3, e o recurso a palavras dos próprios, permite destacar as seguintes evidências no que concerne aos termos do contrato psicológico do Professor percecionado pelo Aluno, na relação com este, em ambiente de sala de aula.

O termo do contrato psicológico mais sobressaído, por 51,4% dos alunos, é do Professor dever ser respeitador, onde se realçam expressões como: "Respeitar-me enquanto pessoa e aluno. Respeitar as minhas dúvidas e dificuldades", "Respeitar-me. Não "Gozar" com determinado tipo de dúvidas/questões que possa colocar.", "Respeitar o aluno enquanto pessoa, tendo cuidado com a forma que exerce o poder de que é depositário", "… respeitar as diferenças entre aprendizagens." ou "Respeitar-me e não me humilhar quando responder incorrectamente.".

Seguidamente, 34,1% dos alunos afirmam que o Professor deve ter disponibilidade para esclarecer dúvidas, ou nas palavras dos próprios: "Optimizar eficazmente o tempo para poder esclarecer dúvidas.", "Atender a todas as dúvidas que o aluno coloque no momento apropriado, … prontificar-se a esclarecer noutra aula ou fora da aula.", "Ter disponibilidade para tirar dúvidas sobre as temáticas e/ou sobre os trabalhos pedidos e realizados." ou "Explicar-me o porque de estar errada e corrigir-me".

Ainda, para 18,0% dos alunos indicam que o Professor deve ensinar, de onde se salientam as expressões: "Ensinar conteúdos e competências.", "Ensinar o melhor que sabe e transmitir a sua sabedoria da componente prática." ou "Procurar sempre a melhor maneira de conseguir ensinar-nos.".

Na opinião de 16,1% dos alunos, o Professor deve transmitir os conhecimentos de forma apelativa, simples e clara, de onde podem ser realçadas expressões como: "Transmitir, o mais claramente, os conhecimentos da cadeira.", "Aulas dinâmicas para não se tornarem aborrecidas", "Instigar o entusiasmo dos alunos, … ser claro na apresentação das ideias." ou, ainda, "Explicar a matéria de forma compreensiva, tornar a aula interativa e menos monótona".

Por outro lado, 13,6% dos alunos afirmam que o Professor deve ajudar a ultrapassar as dificuldades do Aluno, de onde se pode evidenciar expressões como: "Ajudar a ultrapassar quaisquer dificuldades.", "… corrigir quaisquer incorrecções cometidas.", "Procurar auxiliar-me em todo o processo de aprendizagem.", "Esforçar-se no sentido de responder a todas e quaisquer necessidades que o aluno tenha, sejam elas de carácter educativo ou de carácter humano." ou, ainda, "Colaborar com os alunos nas actividades a serem leccionadas, reconhecer e respeitar diferenças culturais, cooperar na detecção e resolução de problemas dos alunos".

Mais, para 11,7% dos alunos o Professor deve transmitir os conhecimentos de forma de forma rigorosa, ou nas palavras dos próprios: "Proporcionar um ambiente de transmissão crítica de conhecimento, exibindo capacidade de rigor na definição dos conteúdos ministrados.", "Disponibilizar apontamentos com consistência e qualidade científica, bem como exercícios se for o caso disso...", "Fornecer informação fidedigna", "… explicação pormenorizada." ou "Leccionar a matéria de forma correta.".

Finalmente, 11,4% dos alunos afirmam que o Professor deve ser bom comunicador, de onde se podem evidenciar expressões como: "Ter capacidade expositiva e motivacional", "certificar-se de que a informação sobre os assuntos abordados chega da forma correcta e integral ao lado de cá ... forma audível.", "Ser explícito, falar com boa entoação", "Exprimir-se de forma a ser logo entendido", "… boa comunicação", "Dar a conhecer a matéria de forma elucidativa e ter uma boa postura/ tom de voz com os aluno" ou "deve estabelecer uma boa comunicação na transmissão de informação".

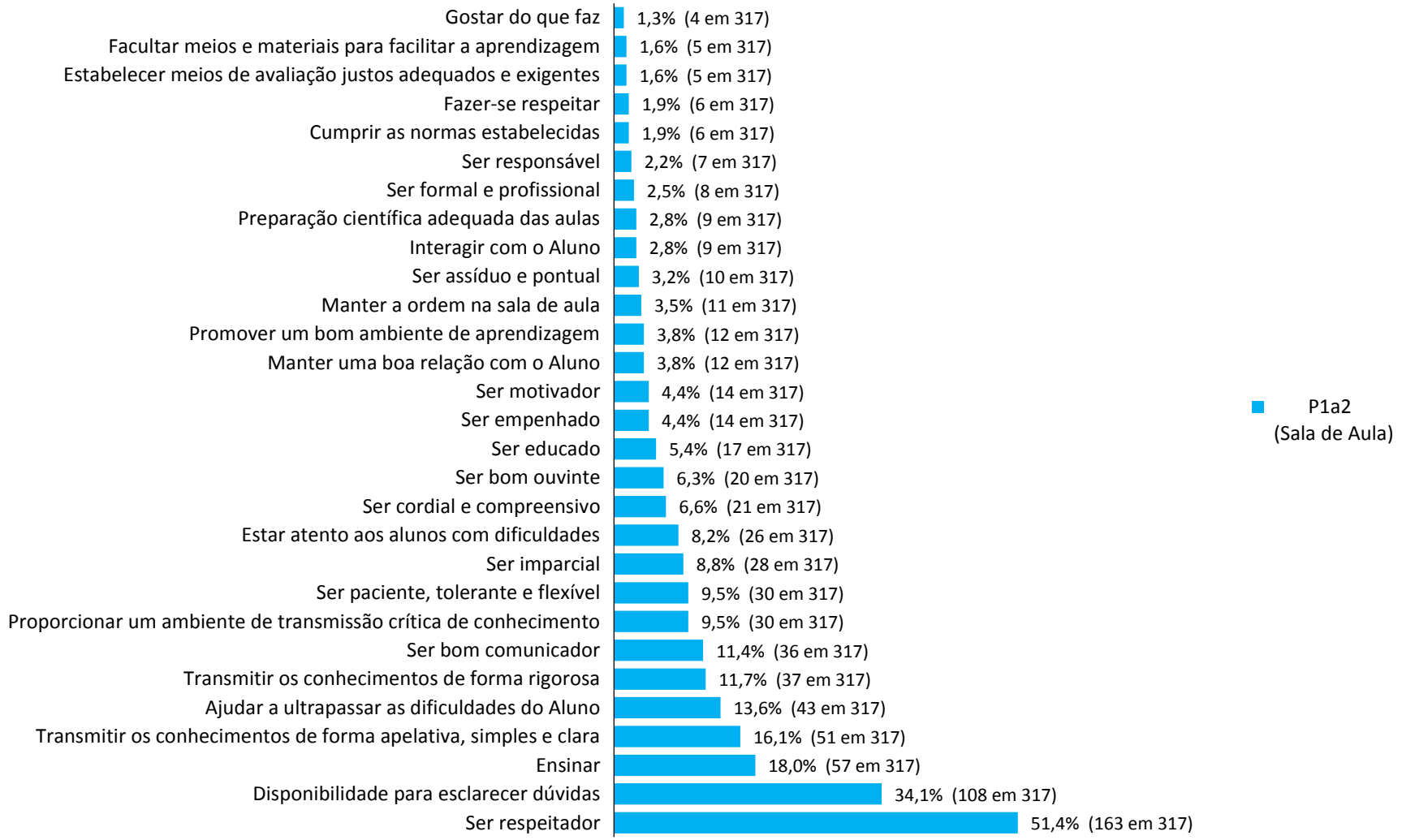


Gráfico 7.3: Deveres e obrigações do Professor percecionados pelo Aluno na relação com este em ambiente de sala de aula

7.2.2.2. Em ambiente extra sala de aula

Começa-se por traçar o perfil dos alunos no que concerne à proposição **P1a2** em ambiente extra sala de aula. Para tal, foram codificadas as respostas dos 317 alunos à questão 2.2 da Parte II do inquérito (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

A partir da codificação dos deveres e obrigações do Professor percecionados pelo Aluno, na relação com este, em ambiente de sala de aula, resultaram os termos do contrato psicológico do Professor apresentados no Quadro 7.4.

Da observação do Gráfico 7.4, e com recurso a palavras dos próprios, salientam-se as seguintes evidências no que diz respeito aos termos do contrato psicológico do Professor percecionado pelo Aluno, na relação com este, em ambiente de sala de aula.

O termo do contrato psicológico mais patenteado, por 37,9% dos alunos, assinala que o Professor deve ser respeitador, ou nas palavras dos próprios: "Respeitar-me enquanto pessoa e aluno.", "Manter a relação professor-aluno com respeito", "Respeitar diferenças culturais, sociais, religiosas." ou "Respeitar a privacidade e o estilo de vida do aluno.".

Mais, 35,3% dos alunos indicam que o Professor deve disponibilizar-se para esclarecer dúvidas, de onde se podem evidenciar as expressões: "O professor deve disponibilizar-se para ajudar os alunos sempre que precisarem, esclarecendo dúvidas ou auxiliando a resolução de tarefas.", "Disponibilizar-se para esclarecer dúvidas, quer seja presencialmente (ou seja, aceitar alunos no seu gabinete num horário pré-estabelecido) ou via e-mail." ou, ainda, "… apoio contínuo ao aluno.".

Por outro lado, 13,6% dos alunos afirmam que o Professor deve de ajudar o Aluno em trabalhos práticos e de investigação, de onde podem ser realçadas expressões como: "Manifestar disponibilidade no acompanhamento de trabalhos práticos e/ou investigação, indicando linhas orientadoras úteis, que podem ser coisas tão diversas como, bibliografia standard associada a um

determinado tópico, artigos de investigação científica, algoritmos, entre outros.", "Convidar, sempre que possível, os alunos para iniciativas alusivas à área de estudo." ou "Colaborar na organização de actividades extra-curriculares.".

Finalmente, 11% dos alunos indicam que o Professor tem o dever de manter uma boa relação com o Aluno, de onde se destacam as expressões: "Permitir a proximidade dos alunos.", "Adoptar uma postura que permita conversas informais para com os alunos.", "Manter um ambiente de camaradagem.", "Tentar criar laços de amizade que se possam reflectir num maior empenho em sala de aula." ou, ainda, "Deve ser uma relação de proximidade e de entre ajuda".

Quadro 7.4: Deveres e obrigações do Professor percecionados pelo Aluno na relação com este em ambiente extra sala de aula

TERMOS DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO PROFESSOR	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Ajudar o Aluno em trabalhos práticos e de investigação	43	13,6%
Corrigir testes, exames e trabalhos em tempo útil	2	0,6%
Cumprimentar o Aluno	21	6,6%
Cumprir as normas estabelecidas	1	0,3%
Dar uma opinião construtiva acerca de questões que os alunos coloquem em termos de percurso académico	9	2,8%
Disponibilizar-se para esclarecer dúvidas	112	35,3%
Estabelecer um horário de atendimento	11	3,5%
Facultar meios e materiais para facilitar a aprendizagem	5	1,6%
Fazer-se respeitar	1	0,3%
Gostar do que faz	5	1,6%
Manter uma boa relação com o Aluno	35	11,0%
Não ignorar o Aluno	2	0,6%
Nenhum	10	3,2%
Planificação das aulas com objetivos claros, de forma rigorosa e atualizada	5	1,6%
Prestar esclarecimentos acerca do funcionamento da disciplina e da forma de avaliação	1	0,3%
Promover o espírito crítico do Aluno	5	1,6%
Providenciar uma avaliação justa e que cubra a matéria exposta e os trabalhos realizados pelos alunos	1	0,3%
Ser bom comunicador	3	0,9%
Ser cordial e informal	27	8,5%
Ser educado	29	9,1%
Ser empenhado	2	0,6%
Ser formal	16	5,0%
Ser imparcial	4	1,3%
Ser motivador	2	0,6%
Ser respeitador	120	37,9%
Ser responsável	3	0,9%
Ser simpático	5	1,6%
Ser tolerante e compreensivo	7	2,2%
Ser um bom ouvinte	6	1,9%

Gráfico 7.4: Deveres e obrigações do Professor percecionados pelo Aluno na relação com este em ambiente extra sala de aula

7.3. PERCEÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM O ALUNO

A tarefa essencial do Professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer.

(Albert Einstein)

Nas subsecções seguintes é descrita a perceção dos 67 professores participantes no estudo, no que concerne à variável perceção dos deveres e obrigações na relação com o Aluno descrita na secção 5.4.3.1, ou seja, no que respeita aos termos do contrato psicológico na relação com o Professor. Assim, recorre-se às respostas dos professores à Parte II do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

7.3.1. Deveres e obrigações próprios

Nesta secção são descritos os termos do contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos professores, evidenciada nas respostas à questão 1 da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, de modo a caracterizar a proposição **P2a1** (ver Figura 4.2) descrevem-se os termos do contrato psicológico dos professores participantes no estudo, nas suas vertentes: ambiente de sala aula e extra sala de aula.

P2a1	O PROFESSOR IDENTIFICA UM CONJUNTO DE DEVERES E OBRIGAÇÕES PRÓPRIOS QUE PERCECIONA DA SUA RELAÇÃO COM O ALUNO

7.3.1.1. Em ambiente de sala de aula

Da codificação das respostas dos professores à questão 1.1 da Parte II do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR) emergiram os termos do contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno em ambiente de sala de aula descritos no Quadro 7.5.

A partir da análise do Gráfico 7.5, e recorrendo a palavras dos próprios, destacam-se as seguintes evidências no que diz respeito aos termos do contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno em ambiente de sala de aula.

O termo do contrato psicológico mais evidenciado, por 52,2% dos professores, é ensinar, onde podem ser salientadas expressões como: "Ensinar e partilhar conhecimentos.", "Expor assuntos e propor actividades que permitam adquirir as competências da disciplina.", "Facilitar a construção do saber e das competências.", "Transmitir os meus conhecimentos e a minha experiencia prática.", "… boas características pedagógicas." ou "Fazer compreender os princípios científicos e técnicos que explicam os principais fenómenos abordados.".

Mais, 28,4% dos professores indicam o dever de incentivar o espírito crítico e de iniciativa, onde se podem realçar as expressões: "… incentivo à crítica.", "Ensinar a pensar.", "Fomentar a capacidade de análise.", "Educar os alunos quanto aos valores essenciais da atividade científica (ética, respeito, trabalho)." ou "Estimular o raciocínio crítico.".

Seguidamente, 26,9% dos professores afirmam dever ser motivadores, ou segundo palavras dos próprios: "Estimular os alunos na sala de aula para que possam aprender os conteúdos explicados durante as mesmas.", "Manter entusiasmo e desejo de aprendizagem nos alunos.", "Estimular a aprendizagem, criar um ambiente descontraído, mas estimulante." ou, ainda, "Motivar o aluno para que, a partir das pistas dadas na aula, faça a sua pesquisa…".

Na opinião de 20,9% dos professores é considerado o dever de promover um bom ambiente de aprendizagem, de onde podem ser realçadas expressões

como: “Estabelecer um ambiente propício para a aprendizagem, que transmita segurança, disciplina e inspiração aos alunos.”, “Proporcionar um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem.”, “Estabelecer uma relação que permita uma transferência mútua de conhecimentos e de experiências e servir apenas como alguém que ajude os alunos a aprender e como aprender.” ou “Fazer com que o aluno se sinta à vontade para intervir.”.

Ainda, para 17,9% dos professores deve ser sua obrigação transmitir os conhecimentos de forma rigorosa, ou segundo palavras dos próprios: “Comunicar de forma correcta e eficaz.”, “Transmitir conhecimento com qualidade e rigor.” ou “Manter-se actualizado do ponto de vista de investigação, fazendo o paralelo entre os últimos avanços e a sua aplicabilidade na prática.”.

Por outro lado, 16,4% dos professores indicam ter obrigação de serem respeitadores, de onde se pode realçar expressões como: “Respeito pelos direitos dos alunos e pelas suas individualidades.”, “Respeito mútuo.” ou “Respeitar o estudante como pessoa.”.

Mais, na apreciação de 16,4% dos professores é considerado o dever de transmitir os conhecimentos de forma apelativa, simples e clara, de onde podem ser realçadas expressões como: “Transmitir os conhecimentos de forma clara e compreensível para o aluno.”, “Ser explícito e sucinto.”, “Expor os conteúdos de forma apelativa… efectuando as sínteses das discussões e convidar os alunos a progredir no conhecimento “ ou, ainda, “Clareza na exposição.”.

Finalmente, 14,9% dos professores afirmam dever ter disponibilidade para esclarecer dúvidas, ou nas palavras dos próprios: “… estando sempre disponível para esclarecer as suas dúvidas.”, “Esclarecer na hora as dúvidas em termos teóricos, práticos e de cálculo.” ou “Dar espaço aos alunos para colocarem as dúvidas.”.

Quadro 7.5: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Professor na relação com o Aluno em ambiente de sala de aula

TERMOS DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO PROFESSOR	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Acompanhar a aprendizagem do Aluno	9	13,4%
Adaptar os conteúdos do programa às características e experiências do Aluno	3	4,5%
Ajudar os alunos a criarem métodos de estudo	5	7,5%
Avaliar o Aluno	4	6,0%
Criar momentos de aula onde se coloque em prática os conhecimentos transmitidos	5	7,5%
Cumprir as normas estabelecidas	1	1,5%
Disponibilidade para esclarecer dúvidas	10	14,9%
Disponibilidade para esclarecer os critérios de avaliação do Aluno	1	1,5%
Ensinar	35	52,2%
Estabelecer interligações e relações com outras áreas do conhecimento	1	1,5%
Estabelecer uma boa relação com o Aluno	7	10,4%
Estar atento aos alunos com dificuldades	2	3,0%
Estimular a participação do Aluno	4	6,0%
Estimular o Aluno enquanto cidadão	3	4,5%
Facultar meios e materiais para facilitar a aprendizagem	3	4,5%
Gostar do que se faz	1	1,5%
Incentivar o espírito crítico e de iniciativa	19	28,4%
Interagir com o Aluno	3	4,5%
Manter a ordem na sala de aula	5	7,5%
Preparação científica adequada das aulas	2	3,0%
Promover o desenvolvimento das capacidades do Aluno	5	7,5%
Promover o interesse do Aluno nos conceitos lecionados	4	6,0%
Promover um bom ambiente de aprendizagem	14	20,9%
Ser assíduo e pontual	4	6,0%
Ser bom comunicador	1	1,5%
Ser bom ouvinte	3	4,5%
Ser cordial e compreensivo	3	4,5%
Ser educado	1	1,5%
Ser exigente	4	6,0%
Ser flexível	1	1,5%
Ser imparcial	2	3,0%
Ser motivador	18	26,9%
Ser profissional	3	4,5%
Ser respeitador	11	16,4%
Ser responsável	1	1,5%
Transmitir a experiência prática	2	3,0%
Transmitir os conhecimentos de forma apelativa, simples e clara	11	16,4%
Transmitir os conhecimentos de forma rigorosa	12	17,9%

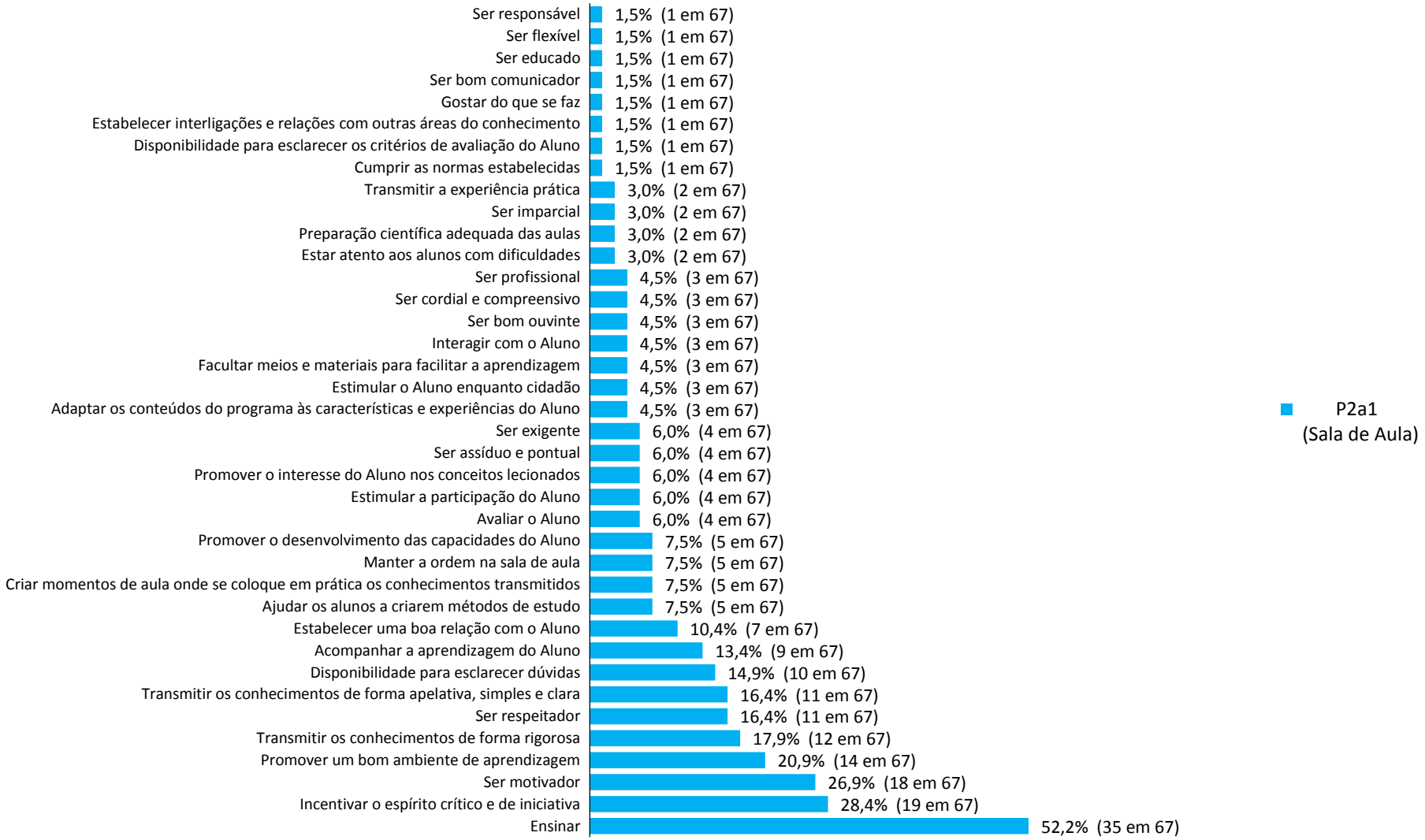


Gráfico 7.5: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Professor na relação com o Aluno em ambiente de sala de aula

7.3.1.2. Em ambiente extra sala de aula

Seguidamente, são caracterizados os professores no que respeita à proposição **P2a1** em ambiente extra sala de aula. Para tal, foram codificadas as respostas dos 67 professores à questão 1.2 da Parte I do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

A codificação dos deveres e obrigações próprios percecionados pelo Professor na relação com o Aluno em ambiente extra sala de aula fez sobressair os termos do contrato psicológico do Professor descritos no Quadro 7.6.

Da observação do Gráfico 7.6, e recorrendo a palavras dos próprios, destacam-se as seguintes evidências no que concerne aos termos do contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno em ambiente de sala de aula.

O termo do contrato psicológico mais evidenciado, por 59,7% dos professores, é disponibilizar-se para esclarecer dúvidas, onde se salientam expressões como: "Mostrar disponibilidade para prestar auxílio académico ou outro de que o aluno necessite.", "Empatia/apoio aos alunos quer no estudo, quer na realização dos relatórios da disciplina", "Apoiar os alunos em tudo o que eles possam precisar, 24h/dia, sem horário fixo de atendimento (que sempre me recusei a ter) e com disponibilidade e atenção totais para os ajudar nos seus pedidos e preocupações." ou "Tirar dúvidas que não tenham ficado esclarecidas nas aulas, e na correcção de trabalhos demonstrar onde erraram e o porquê.".

Mais, 43,3% dos professores indicam o dever de ajudar o Aluno em trabalhos práticos e de investigação, onde se podem realçar as expressões: "Orientar em termos tutoriais trabalhos que tenham sido exigidos aos alunos.", "Acompanhar e orientar a gestão da aprendizagem.", "Apoio técnico-científico.", "Penso que deverá manter a sua postura de orientador e facilitador da aprendizagem, … orientar as tarefas práticas exigidas…" ou "Fora do espaço sala de aula, o meu papel será essencialmente o de educador, ou de orientador de atividades pedagógicas.".

Seguidamente, 19,4% dos professores dizem ter o dever de apoiar alunos com dificuldades, ou segundo palavras dos próprios: “Ajudar no possível os alunos, seja com as suas dúvidas ou questões pessoais que possam dificultar a sua aprendizagem.”, “Apoio tutorial no âmbito da UC, bem como de integração no ambiente académico.”, “Orientação de carreira e percurso académico.” ou “Estar disponível quando alunos necessitam de apoio extra (ex. depressões, problemas familiares)…”.

Por outro lado, 19,4% dos professores indicam ter obrigação de manter uma boa relação com o Aluno, de onde se pode realçar expressões como: “Promover a relação interpessoal.”, “Sociabilizar e quando necessário ensinar e partilhar conhecimentos.”, “Empatia/apoio aos alunos quer no estudo, quer na realização dos relatórios da disciplina.” Ou, apenas, “Bom relacionamento.”.

Finalmente, 17,9% dos professores afirmam dever ser respeitadores, ou nas palavras dos próprios: “Respeitar o estudante como pessoa.” ou “Respeito mútuo.”.

Quadro 7.6: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Professor na relação com o Aluno em ambiente extra sala de aula

TERMOS DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO PROFESSOR	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Aconselhar o Aluno	4	6,0%
Ajudar o Aluno em trabalhos práticos e de investigação	29	43,3%
Apoiar alunos com dificuldades	13	19,4%
Avaliar o Aluno	1	1,5%
Criar empatia com o Aluno	1	1,5%
Cumprir com os prazos de correção de trabalhos e avaliações	1	1,5%
Dedicar tempo à preparação de aulas	1	1,5%
Despertar o gosto e interesse do Aluno pelos conhecimentos transmitidos	3	4,5%
Disponibilizar-se para esclarecer dúvidas	40	59,7%
Educar	1	1,5%
Estabelecer um horário de atendimento	3	4,5%
Estimular o desenvolvimento global dos estudantes enquanto cidadãos	1	1,5%
Facultar meios e materiais para facilitar a aprendizagem	5	7,5%
Formação pessoal do Aluno	1	1,5%
Incentivar o estudo do Aluno	6	9,0%
Manter uma boa relação com o Aluno	13	19,4%
Manter uma relação de proximidade com o Aluno	7	10,4%
Manter uma relação profissional	1	1,5%
Participar em atividades extracurriculares promovendo uma relação social com o Aluno	4	6,0%
Ser compreensivo	3	4,5%
Ser cordial e informal	7	10,4%
Ser educado	1	1,5%
Ser exigente	1	1,5%
Ser honesto	1	1,5%
Ser motivador	7	10,4%
Ser respeitador	12	17,9%
Ser responsável	1	1,5%
Ser um bom comunicador	1	1,5%
Ser um bom exemplo profissional	1	1,5%
Ser um bom ouvinte	4	6,0%
Sociabilizar	3	4,5%
Transmitir conhecimentos	5	7,5%

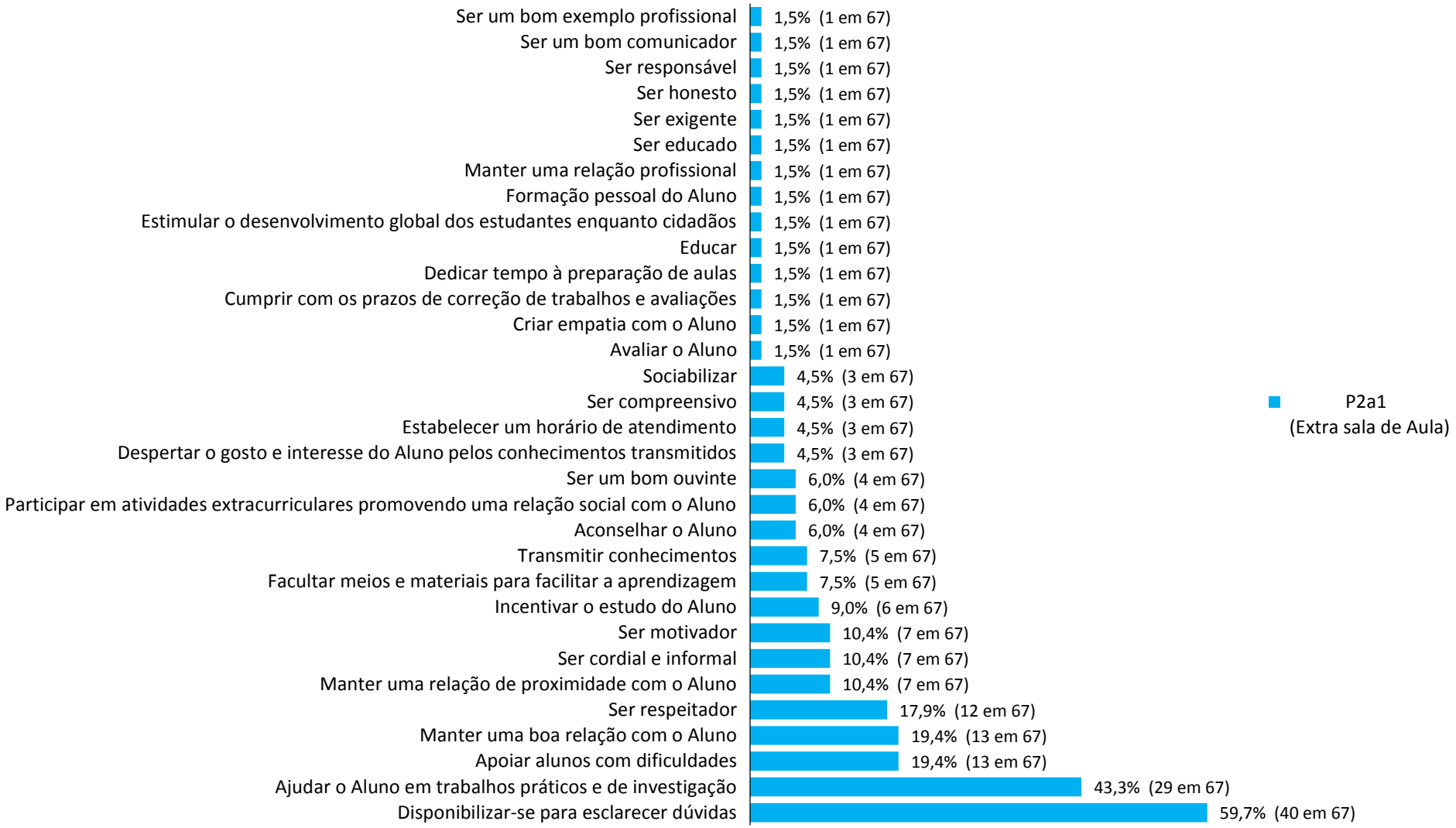


Gráfico 7.6: Deveres e obrigações próprios percecionados pelo Professor na relação com o Aluno em ambiente extra sala de aula

7.3.2. Deveres e obrigações do Aluno

Nesta secção descreve-se o contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor conforme a perceção dos professores elucidada nas respostas à questão 2 da Parte II do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

Assim, de modo a caracterizar a proposição **P2a2** (ver Figura 4.2) descrevem-se os termos do contrato psicológico dos professores participantes no estudo, nas suas vertentes: ambiente de sala aula e extra sala de aula.

P2a2	O PROFESSOR IDENTIFICA UM CONJUNTO DE DEVERES E OBRIGAÇÕES, DO ALUNO, QUE PERCECIONA NA RELAÇÃO COM ESTE

7.3.2.1. Em ambiente de sala de aula

Inicia-se com a caracterização dos professores no que diz respeito à proposição **P2a2** em ambiente de sala de aula. Assim, foram codificadas as respostas dos professores à questão 2.1 da Parte II do inquérito (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

Da codificação dos deveres e obrigações do Aluno percecionados pelo Professor, na relação com este, em ambiente de sala de aula são enumerados os termos do contrato psicológico do Aluno apresentados no Quadro 7.7.

Quadro 7.7: Deveres e obrigações do Aluno percecionados pelo Professor na relação com este em ambiente de sala de aula

TERMOS DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Acompanhar de forma crítica a exposição dos conteúdos	12	17,9%
Adquirir conhecimentos transmitidos	29	43,3%
Dar sugestões para a melhoria da unidade curricular	2	3,0%
Dialogar com o Professor sobre os diferentes pontos de vista	7	10,4%
Estar atento	15	22,4%
Interpelar o Professor em caso de dúvidas	10	14,9%
Manter uma boa relação com o Professor	5	7,5%
Não perturbar a aula	12	17,9%
Obedecer a regras estabelecidas pelo Professor	3	4,5%
Participar	6	9,0%
Realização das atividades propostas	21	31,3%
Ser assíduo e pontual	8	11,9%
Ser cívico	3	4,5%
Ser cordial e simpático	5	7,5%
Ser curioso e criativo	3	4,5%
Ser educado	8	11,9%
Ser empenhado	2	3,0%
Ser honesto	7	10,4%
Ser pró ativo	4	6,0%
Ser respeitador	47	70,1%

A observação do Gráfico 7.7 e o recurso a palavras dos próprios permite destacar as seguintes evidências no que concerne aos termos do contrato psicológico do Aluno percecionado pelo Professor, na relação com este em ambiente de sala de aula.

O termo do contrato psicológico mais realçado, por 70,1% do professores, é o do Aluno dever ser respeitador, onde se realçam expressões como: "Respeitar-me como pessoa.", "Respeito mútuo.", "Respeitar os momentos de silêncio.", "Respeito pela atividade docente.", "Respeito pelo tempo de aprendizagem dos colegas. Respeito interpessoal." ou "Respeitar o docente e a sua autoridade.".

Seguidamente, 43,3% dos professores afirmam que o Aluno deve de adquirir conhecimentos transmitidos, ou nas palavras dos próprios: "Conhecimento científico e formação pessoal.", "… desenvolver o conhecimentos e as competências exigidas no grau de ensino superior.", "Colaborar no processo de aprendizagem." ou "Que aprendam o que está a ser ensinado.".

Ainda, para 31,3% dos professores indicam que o Aluno deve efetuar a realização das atividades propostas, de onde se salientam as expressões: "Envolver-se na realização das tarefas propostas.", "Colaborar na participação das tarefas quando for preciso.", "Interacção no sentido de melhorar o funcionamento das aulas.", "Envolvimento nas atividades de aprendizagem." ou "Diligência e esforço para desempenhar as tarefas indicadas.".

Na opinião de 22,4% dos professores, o Aluno deve estar atento, de onde podem ser realçadas expressões como: "Estarem atentos não só às aulas mas ao mundo que os rodeia.", "Manterem os níveis de atenção." ou "… concentração e atenção.".

Por outro lado, 17,9% dos professores afirmam que o Aluno deve acompanhar de forma crítica a exposição dos conteúdos, de onde se pode evidenciar expressões como: "Reflectir criticamente sobre os desafios colocados.", "Emitir sugestões criativas.", "Exercício de crítica sobre os conteúdos e os métodos de ensino." ou "Colocarem questões pertinentes; proporem temas de debate".

Mais, para 17,9% dos professores indicam que o Aluno tem o dever de não perturbar a aula, ou nas palavras dos próprios: "Não haver diálogos paralelos enquanto estou a falar.", "Não perturbarem o bom funcionamento da aula." ou "Respeitar os momentos de silêncio.".

Finalmente, 14,9% dos professores afirmam que o Aluno deve interpelar o Professor em caso de dúvidas, de onde se podem evidenciar expressões como: "Questionar quando tem dúvidas.", "Colocarem questões pertinentes." ou "Podem e devem questionar os assuntos em discussão.".

Gráfico 7.7: Deveres e obrigações do Aluno percecionados pelo Professor na relação com este em ambiente de sala de aula

7.3.2.2. Em ambiente extra sala de aula

Começa-se por traçar o perfil dos professores no que concerne à proposição **P2a2** em ambiente extra sala de aula. Para tal, foram codificadas as respostas dos 67 professores à questão 2.2 da Parte II do inquérito (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

A partir da codificação dos deveres e obrigações do Aluno percecionados pelo Professor na relação com este em ambiente de sala de aula, resultaram os termos do contrato psicológico do Aluno apresentados no Quadro 7.8.

Quadro 7.8: Deveres e obrigações do Aluno percecionados pelo Professor na relação com este em ambiente extra sala de aula

TERMOS DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Colaborar com o Professor	4	6,0%
Contactar o Professor para esclarecer dúvidas	6	9,0%
Cumprimentar o Professor	3	4,5%
Dar feedback ao Professor sobre as condições e eficácia do ensino-aprendizagem	1	1,5%
Efetuar a ligação entre o mundo académico e a comunidade em geral	1	1,5%
Estudar	9	13,4%
Formar-se como pessoa	1	1,5%
Manter uma boa relação com o Professor	10	14,9%
Nenhum	1	1,5%
Realizar diversas atividades que conduzam ao sucesso da aprendizagem	13	19,4%
Recorrer ao Professor sempre que necessário	6	9,0%
Ser cordial e simpático	7	10,4%
Ser educado	10	14,9%
Ser empenhado	2	3,0%
Ser honesto	5	7,5%
Ser respeitador	46	68,7%
Ter sentido crítico	3	4,5%
Trocar de opiniões e experiências com o Professor	3	4,5%

Da observação do Gráfico 7.8 e com recurso a palavras dos próprios, destacam-se as seguintes evidências no que diz respeito aos termos do contrato psicológico do Aluno percecionados pelo Professor, na relação com este, em ambiente de sala de aula.

O termo do contrato psicológico mais patenteado, por 68,7% dos professores, afirma que o Aluno deve ser respeitador, ou nas palavras dos próprios: "Respeitar-me como pessoa.", "Ser correcto na abordagem ao professor.", "Devem respeitar a individualidade do outro mas se tiver alguma necessidade estou disponível para os ajudar." ou "Respeitarem os valores e missão da escola.".

Seguidamente, 19,4% dos professores afirmam que o Aluno deve realizar diversas atividades que conduzam ao sucesso da aprendizagem, de onde se podem evidenciar as expressões: "Cumprimento dos objectivos e competências.", "Acompanhar as actividades.", "Envolvimento em atividades pedagógicas que decorram no espaço extra sala de aula." ou "Cumprirem as regras instituídas.".

Mais, 14,9% dos professores indicam que o Aluno deve manter uma boa relação com eles, de onde se podem evidenciar as expressões: "Espírito de colaboração.", "Ser amigo.", "Troca de experiências." ou "Partilharem comigo os resultados e preocupações dos seus percursos profissionais, de forma a ser possível identificar as saídas mais adequadas e actuais e ir adaptando os cursos às necessidades reais do mundo em que vivemos.".

Por outro lado, 14,9% dos professores afirmam que o Aluno deve ser educado, onde podem ser realçadas expressões como: "Ser educado." ou "Ser correcto na abordagem ao professor.".

Finalmente, 13,4% dos professores indicam que o Aluno tem o dever de estudar, de onde se destacam as expressões: "Estudo das matérias lecionadas." ou "Responsabilizar-se pela sua aprendizagem.".

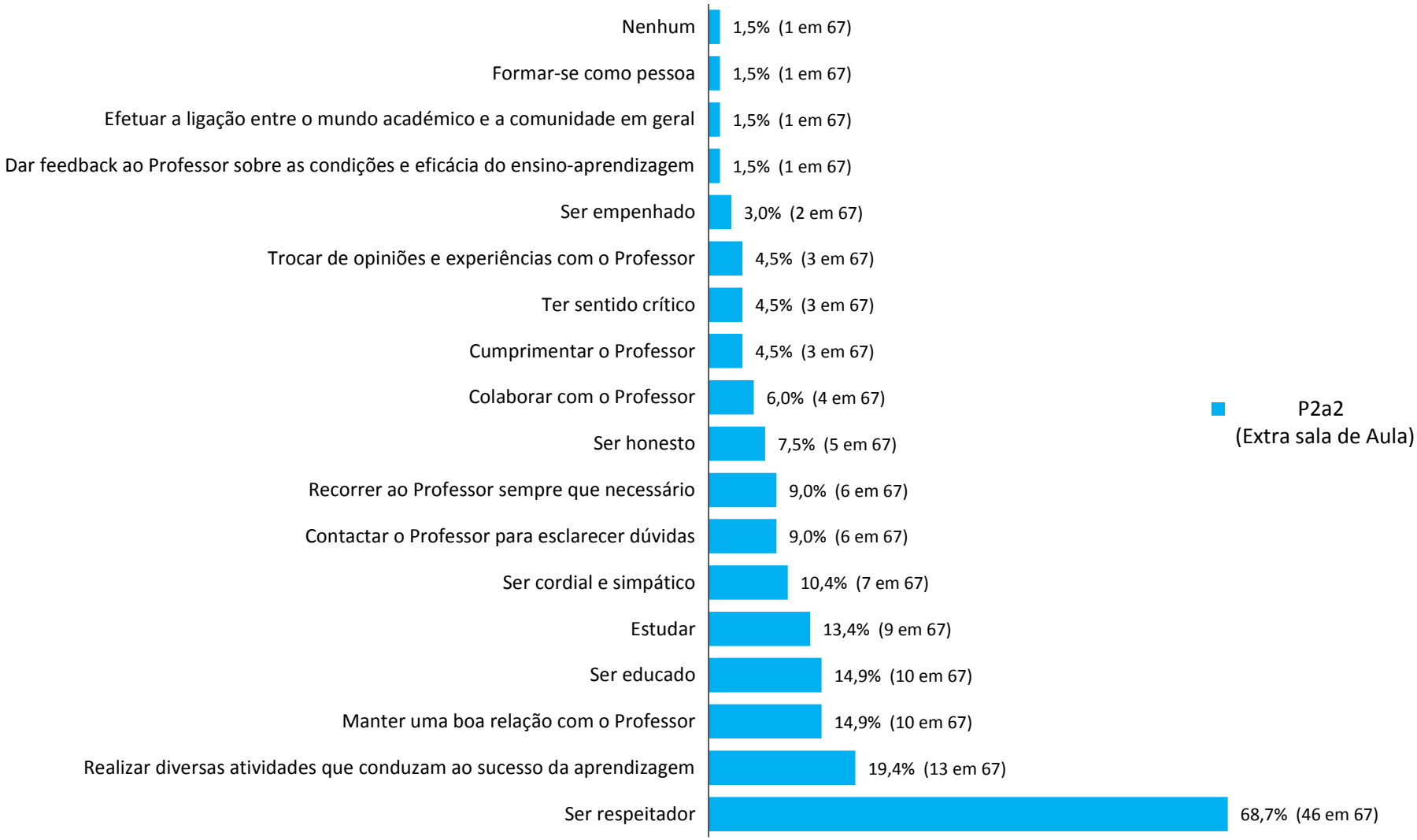


Gráfico 7.8: Deveres e obrigações do Aluno percecionados pelo Professor na relação com este em ambiente extra sala de aula

7.4. DISCREPÂNCIAS

Como é que vou criar experiências para os meus alunos que se relacionem com aquilo que eles agora sabem e por aquilo que eles se interessam mas que também transcendem o presente?
Como é que vou dar valor aos seus interesses e também como é que os relaciono com ideias e tradições contidas em séculos de exploração e invenção (…)?

(Ball, 1993)

Nesta secção realiza-se uma discussão comparativa dos termos do contrato psicológico percecionados pelo Aluno e pelo Professor. Assim, efetua-se uma observação entre os deveres e obrigações evidenciadas pelos alunos vs pelos professores, de onde apenas se consideram os termos do contrato psicológico com desvio padrão mais significativo[1], isto é, maior importância relativa.

Para representar as discrepâncias entre as perceções dos alunos e dos professores, é utilizado um gráfico de bolhas (Scater), onde o eixo das abcissas representa a perceção dos alunos, o eixo das ordenadas a perceção dos professores e a área de cada bolha representa o desvio padrão entre as respetivas perceções para um dado conteúdo. Abaixo da linha tracejada estão as bolhas representativas dos conteúdos a quem os alunos dão maior importância relativa. Ao invés, acima da linha tracejada estão as bolhas figurativas dos conteúdos para os quais os professores atribuem maior significância relativa.

No Gráfico 7.9 são representados os termos do contrato psicológico do Aluno, em ambiente de sala de aula, com as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos (**P1a1** - secção 7.2.1.1) e a perceção dos professores (**P2a2** – secção 7.3.2.1), a partir das quais se podem retirar as seguintes evidências.

[1] Por opção, apenas, foram considerados como significativos desvios padrão (representado por σ**)** não inferiores a 7,5%.

Como facilmente se constata, os professores dão muito maior relevância, do que os alunos, aos deveres do Aluno: de adquirir conhecimentos transmitidos (σ = 21,7%) e de realizar atividades propostas (σ = 19,0%). Mais, os professores dão uma importância superior, que os alunos, ao dever do Aluno de acompanhamento de forma crítica da exposição de conteúdos (σ = 8,9%).

Ao invés, os alunos dão mais importância, do que os professores, aos deveres de estar atento (σ = 12,3%) e não perturbar a aula (σ = 16,8%).

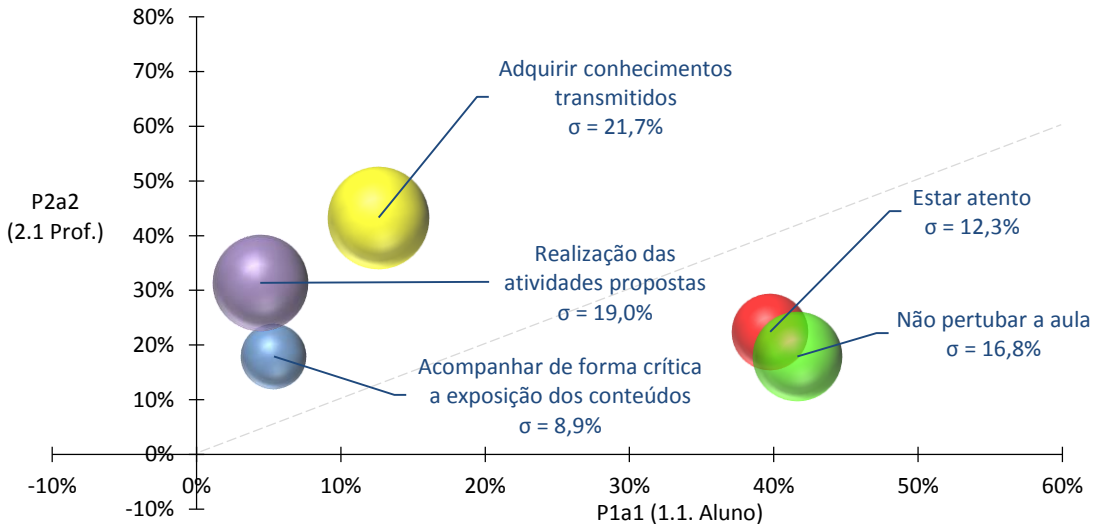


Gráfico 7.9: Deveres e obrigações do Aluno em ambiente de sala de aula – perceção do Aluno (P1a1) vs perceção do Professor (P2a2)

Relativamente aos termos do contrato psicológico do Aluno, em ambiente extra sala de aula, com as discrepâncias mais expressivas entre a perceção dos alunos (**P1a1** - secção 7.2.1.2) e a perceção dos professores (**P2a2** – secção 7.3.2.2) são expostos no Gráfico 7.10, a partir do qual se retiram as seguintes evidências.

Os professores dão maior relevo, do que os alunos, aos deveres do Aluno: ser respeitador (σ = 11,1%) e estudar (σ = 9,5%).

Por outro lado, os alunos dão mais importância, do que os professores, aos deveres de estabelecer uma boa relação com o Professor (σ = 8,3%).

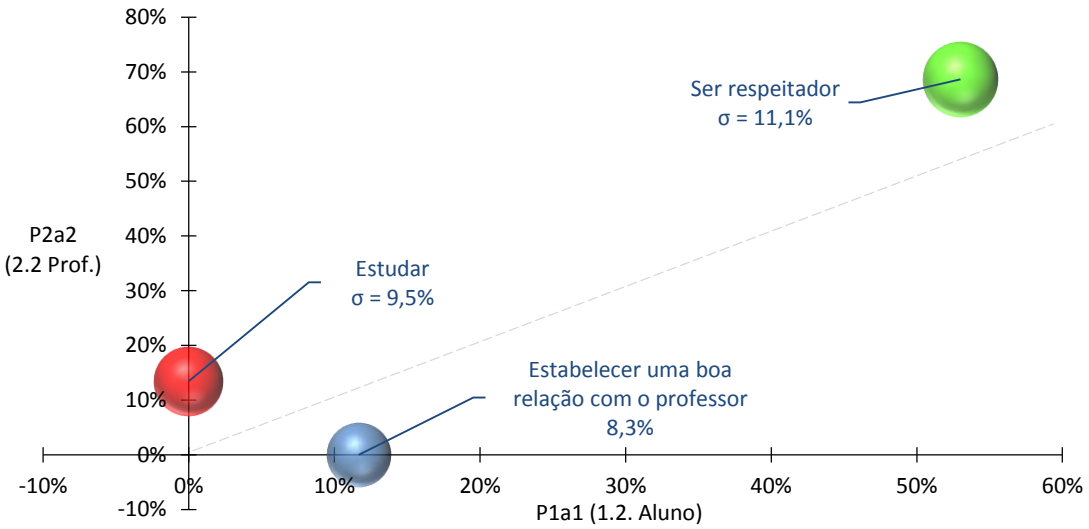


Gráfico 7.10: Deveres e obrigações do Aluno em ambiente extra sala de aula – perceção do Aluno (P1a1) vs perceção do Professor (P2a2)

O Gráfico 7.11 representa os termos do contrato psicológico do Professor, em ambiente de sala de aula, com as discrepâncias mais relevantes entre a perceção dos alunos (**P1a2** - secção 7.2.2.1) e da perceção dos professores (**P2a1** – secção 7.3.1.1), a partir dos quais podem retirar-se as seguintes evidências.

Os professores dão uma relevância muito superior, do que os alunos, aos deveres de transmitir os conhecimentos de forma apelativa, simples e clara (σ = 24,2%), de transmitir a experiência prática (σ = 20,1%) e de ser responsável (σ = 15,9%).

Mais, os professores dão uma maior importância, que os alunos, aos deveres de ser profissional (σ = 12,1%) e ser paciente, tolerante e flexível (σ = 9,5%).

Por outro lado, os alunos consideram muito mais significativo, do que os professores, o dever do Professor de transmitir os conhecimentos de forma rigorosa (σ = 24,7%).

Os alunos consideram ainda mais importante, do que os professores, o dever do Professor ser respeitador (σ = 13,5%).

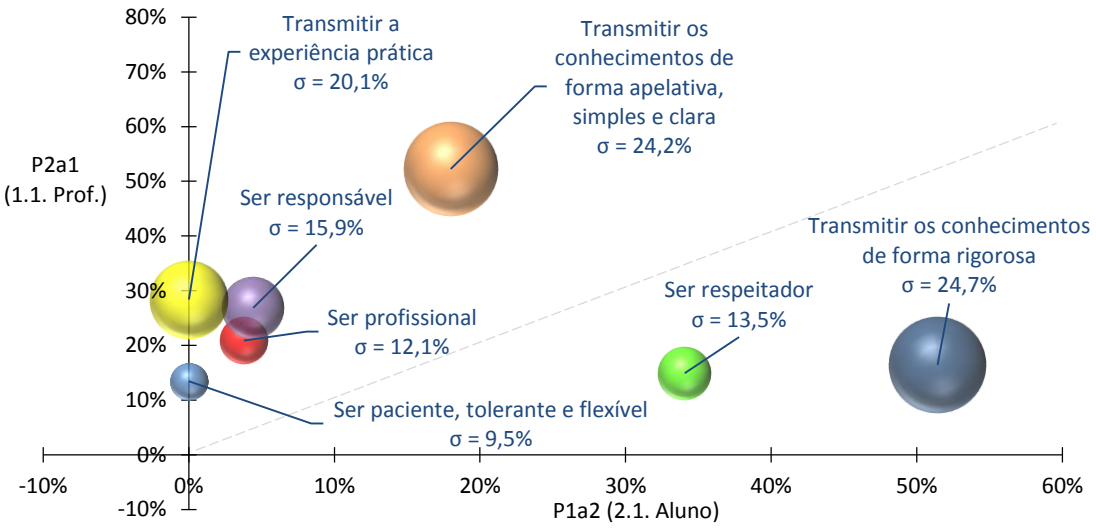


Gráfico 7.11: Deveres e obrigações do Professor em ambiente de sala de aula – perceção do Aluno (P1a2) vs perceção do Professor (P2a1)

No Gráfico 7.12 são representados os termos do contrato psicológico do Professor, em ambiente extra sala de aula, com as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos (**P1a2** - secção 7.2.2.2) e da perceção dos professores (**P2a1** – secção 7.3.1.2), a partir dos quais se retiram as seguintes evidências.

Os professores dão muito maior importância, do que os alunos, ao dever de transmitir conhecimentos (σ = 21,0%) e de socializar (σ = 17,2%).

Mais, os professores dão uma relevância superior, que os alunos, ao dever de ser um bom exemplo profissional (σ = 13,7%).

Ao invés, os alunos consideram ainda mais importante, do que os professores, o dever do Professor ser um bom ouvinte (σ = 14,1%).

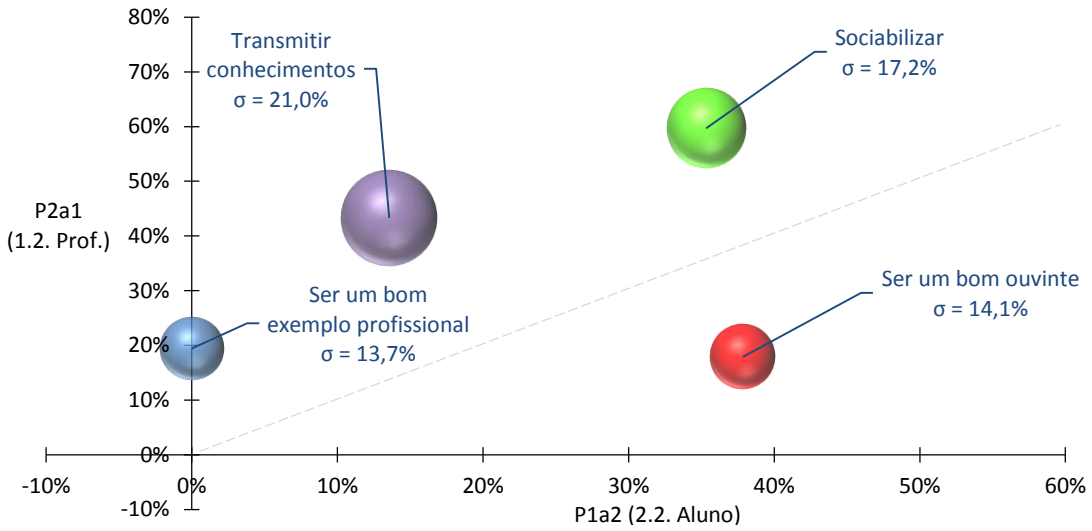


Gráfico 7.12: Deveres e obrigações do Professor em ambiente extra sala de aula – perceção do Aluno (P1a2) vs perceção do Professor (P2a1)

Finalmente deve, igualmente, realçar-se que, tanto os alunos, como os professores, consideram o dever de ser respeitador como o termo do contrato psicológico do Aluno mais importante, na relação entre ambos, independentemente do ambiente.

7.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, caracterizámos o conteúdo do contrato psicológico na relação Professor-Aluno segundo a perceção dos 317 alunos (proposição **P1**) e dos 67 professores (proposição **P2**) com recurso a quadros e gráficos representativos da informação resultante do tratamento de dados (secção 5.5.3) recolhidos através das questões 1 e 2 da Parte II dos inquéritos por questionário, respetivamente ao Aluno e ao Professor.

Assim, de modo a responder às proposições **P1a1** e **P2a2** da nossa investigação descrevemos os termos do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor, segundo as perceções dos alunos e dos professores.

Por outro lado, com o intuito de, retorquir às proposições **P2a1** e **P1a2** do presente estudo traçámos os termos do contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno, de acordo com o observado pelos professores e pelos alunos.

Por fim, de modo a contribuir para responder ao objetivo principal desta investigação, efetuámos uma análise crítica das principais discrepâncias observadas entre as perceções dos alunos e dos professores para os contratos psicológicos, respetivamente, do Aluno e do Professor.

CAPÍTULO 8 -

ESFORÇO EMOCIONAL PERCECIONADO PELO ALUNO E PELO PROFESSOR

8.1. Nota Introdutória
8.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor
8.2.1. Esforço emocional próprio
8.2.2. Esforço emocional do Professor
8.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno
8.3.1. Esforço emocional próprio
8.3.2. Esforço emocional do Aluno
8.4. Discrepâncias
8.5. Síntese do Capítulo

8.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Neste capítulo tem-se por objetivo caracterizar o esforço emocional percecionado pelo Aluno e pelo Professor.

Primeiramente, caracteriza-se o esforço emocional de acordo com a perceção do Aluno na relação com o Professor. Segue-se a perceção do Professor na relação com o Aluno. Após o qual, se efetua uma discussão crítica das principais discrepâncias entre as diversas perceções. Termina-se, apresentando uma síntese das temáticas realçadas no decorrer do capítulo.

8.2. PERCEÇÃO DO ALUNO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

> *Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.*
>
> (Freire, 1997)

Nas subsecções seguintes traça-se o perfil dos 317 alunos que se submeteram ao estudo no que concerne à variável esforço emocional na relação com o Professor descrita na secção 5.4.5.1. Para tal, recorre-se às respostas dos alunos à Parte II do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

8.2.1. Esforço emocional próprio

Nesta secção é caracterizado o esforço emocional do Aluno na relação com o Professor segundo a perceção dos alunos patenteadas nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, caracterizam-se os alunos participantes no estudo no que concerne à proposição **P3a1** (ver Figura 4.2).

P3a1	O ALUNO DENUNCIA UM ESFORÇO EMOCIONAL NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno resultou que 30,3% (96 em 317) dos alunos denunciaram um esforço emocional na relação com o Professor, isto é, verificam a proposição **P3a1**. Da análise do perfil desses 96 alunos podem ser retiradas as seguintes evidências.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os alunos que denunciam um esforço emocional na relação com o Professor.

A análise do Gráfico 8.1 permite salientar que a probabilidade de um Aluno evidenciar esforço emocional, na relação com o Professor, revela tendência a diminuir com a idade, de 35,7% a 11,1%, nos 6 primeiros patamares etário, entre os 17 e os 44 anos (ρ = -0,88) [1], exceto no 5º patamar, dos 33 aos 36 anos, onde tem um ligeiro aumento. O número de alunos participantes no estudo com mais de 45 anos não é significativo, pelo que não nos permite retirar ilações.

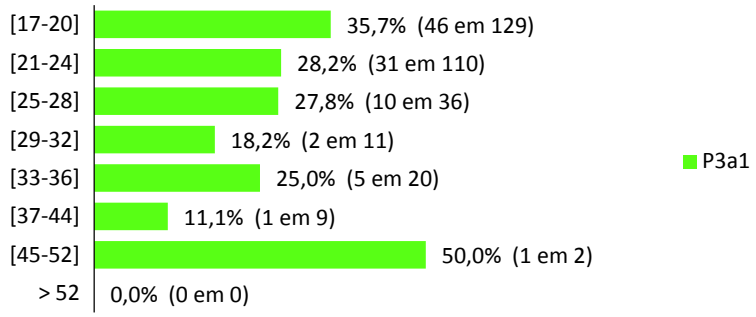


Gráfico 8.1: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função da idade, na relação com o Professor

Do Gráfico 8.2 retira-se que os alunos do género feminino evidenciam uma muito maior probabilidade de denunciar um esforço emocional na relação com o Professor quando comparado com os alunos do género masculino.

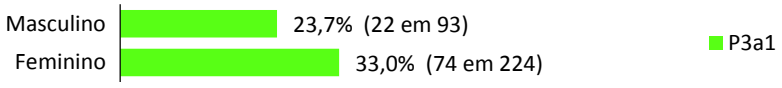


Gráfico 8.2: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função do género, na relação com o Professor

[1] ρ – coeficiente de correlação de Pearson, determina o grau da correlação (e a direção dessa correlação - se positiva ou negativa) entre duas variáveis de escala métrica. No presente caso, é determinado coeficiente de correlação de Pearson entre a idade e a probabilidade de um Aluno denunciar um esforço emocional na relação com o Professor.
$|\rho| > 0,7$ indica uma forte correlação entre as variáveis.
$|\rho| \in]0.3 .. 0,7]$ indica uma correlação moderada entre as variáveis.
$|\rho| <= 0,3$ indica uma fraca correlação entre as variáveis.

A partir do Gráfico 8.3 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno denunciar um esforço emocional na relação com o Professor, é muito elevado para os alunos que acederam ao ensino superior através de Regimes Especiais (50%). Ao invés os alunos que acederam pelo regime de M23 ou AD-HOC evidenciam o menor esforço emocional (8,3%).

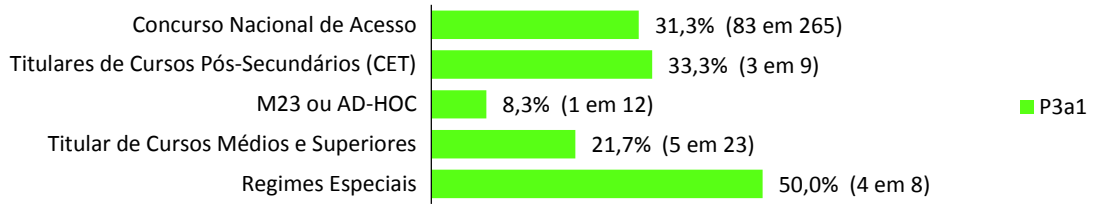


Gráfico 8.3: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função do tipo de acesso, na relação com o Professor

A análise do Gráfico 8.4 evidencia que a probabilidade de um Aluno denunciar esforço emocional na relação com o Professor tem tendência a diminuir com o aumento da média de acesso (ρ = -0,87). De salientar o elevadíssimo esforço emocional evidenciado pelos alunos com média de acesso de 10 ou 11 valores (62,5%), sobretudo quando comparado com os restantes alunos com esforço emocional percecionado entre 21,2% e 33,0%.

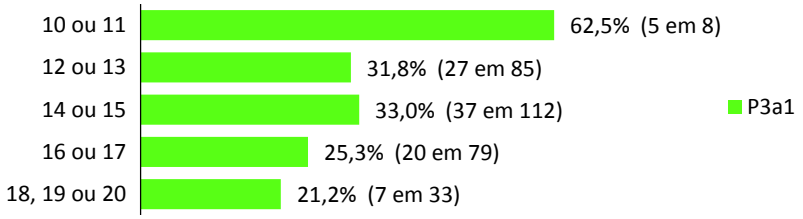


Gráfico 8.4: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função da média de acesso, na relação com o Professor

Do Gráfico 8.5 salienta-se que, a probabilidade de um Aluno denunciar esforço emocional na relação com o Professor evidencia uma tendência a aumentar, à medida que a opção de candidatura em que o Aluno entrou no ensino superior é menos preferencial (ρ = 0,84), variando entre 26,6% e 57,1%. Excetua-se uma ligeira diminuição na 4ª e 6ª opção de candidatura.

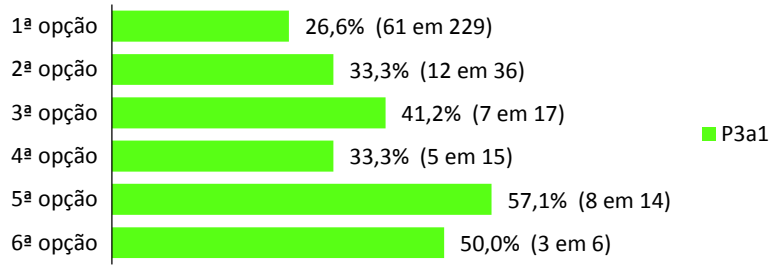


Gráfico 8.5: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função da opção de candidatura, na relação com o Professor

Do Gráfico 8.6 verifica-se que a probabilidade de denunciar um esforço emocional na relação com o Professor não patenteia uma conexão significativa com o sistema de ensino superior.

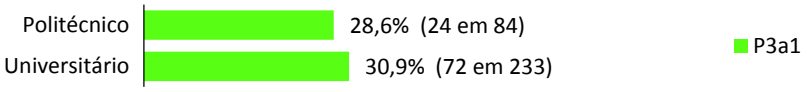


Gráfico 8.6: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função do sistema de ensino, na relação com o Professor

A análise do Gráfico 8.7 evidencia que a probabilidade de um Aluno denunciar esforço emocional na relação com o Professor é superior nas áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design e nas áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução (50% em ambas). Apenas um Aluno da área de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo participou no estudo pelo que não é suficientemente significativo para retirar ilações.

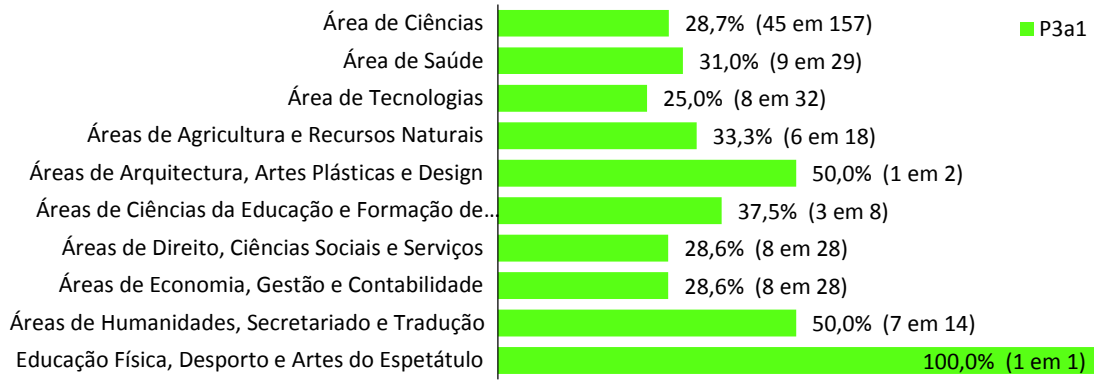


Gráfico 8.7: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função da área do curso, na relação com o Professor

Do Gráfico 8.8 verifica-se a inexistência de uma conexão expressiva quanto à probabilidade de ter esforço emocional na relação com o Professor em função do ano curricular de inscrição.

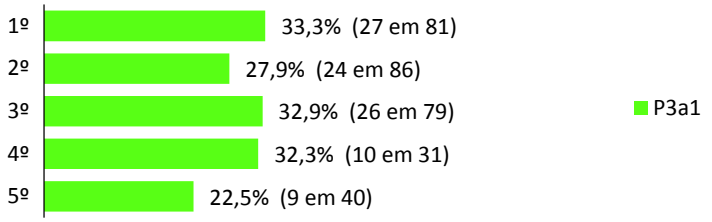


Gráfico 8.8: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função do ano curricular de inscrição, na relação com o Professor

Através da observação do Gráfico 8.9 evidencia-se que os alunos deslocados denunciam uma probabilidade superior de ter esforço emocional, na relação com o Professor, em comparação com os restantes alunos.

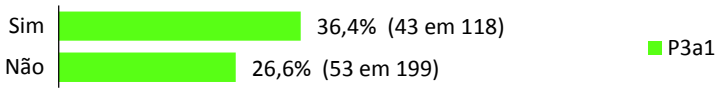


Gráfico 8.9: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função de estar ou não deslocado, na relação com o Professor

Do Gráfico 8.10 ressalta que os alunos sem qualquer independência económica denunciam um esforço emocional, na relação com o Professor, superior quando comparado com os restantes alunos.

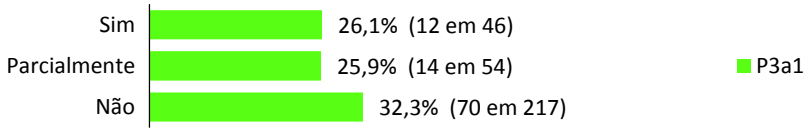


Gráfico 8.10: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função da independência económica, na relação com o Professor

A análise do Gráfico 8.11 permite realçar que os alunos bolseiros denunciam uma probabilidade ligeiramente superior de ter esforço emocional, na relação com o Professor, em comparação com o percecionado pelos alunos não bolseiros.

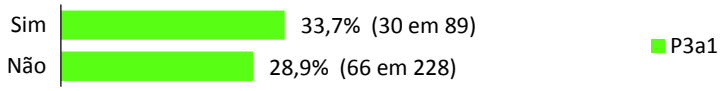


Gráfico 8.11: Esforço emocional próprio denunciado pelo Aluno, em função de ser ou não bolseiro, na relação com o Professor

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os alunos denunciam um esforço emocional na relação com o Professor, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles, evidenciado um esforço emocional. Tal é representado no Gráfico 8.1, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 3, ou seja, se têm ou não, por hábito sentar-se, regularmente, nas filas da frente na sala de aula, 25,2% dos alunos que não têm por hábito sentar-se nas filas da frente na sala de aula evidenciam esforço emocional na relação com o Professor.Tal é justificado nas palavras dos próprios: "Por constrangimento de um contacto directo.", "Porque o professor tem tendência a estabelecer contacto visual com as filas fronteiras e fico incomodada.", ou "Sinto-me demasiado observado e exposto.".

Por outro lado, 14,2% (45 em 317) dos alunos percecionaram um esforço emocional na relação com o Professor ao serem confrontados com a questão 7, isto é, quando regra geral o Professor os interpela sobre a matéria na sala de aula. Onde, a probabilidade dos alunos, a quem o Professor interpela esporadicamente, percecionarem um esforço emocional na relação com este é 21,8%, sendo 27,3% quando o Professor os interpela repetidamente. Para estas duas situações podem salientar-se, como fundamentação, expressões dos próprios, tais como: "Timidez e algum medo.", "Sinto-me envergonhada e com medo de errar nas questões que ela possa fazer" ou, ainda, "Medo de não corresponder correctamente às expectativas.".

Mais, 4,7% (15 em 317) dos alunos percecionam um esforço emocional na relação com o Professor ao serem confrontados com a questão 8.1, ou seja, ao interpelar, ou não, o Professor, quando regra geral, tem uma dúvida ou não percebe um determinado conceito em sala de aula. Assim, a probabilidade dos alunos que não interpelam o Professor percecionarem um esforço emocional na relação com este é 16,0%, sendo justificado, nas palavras dos próprios, por expressões como: "Sinceramente, tenho vergonha e acredito que o professor seja sensato o suficiente para colocar (ou mencionar) objectos de apoio pelos quais possamos retirar as nossas dúvidas." ou "Por ter medo da reação do professor. Em que muitas vezes eles tratam-nos como se já fossemos obrigados a saber tudo.".

Sendo, por outro, lado 5,5% para os alunos que interpelam o Professor no fim da aula, de onde se podem realçar, como motivo, expressões como: "Porque fico embaraçada, com medo que não seja pertinente.", ou "Tenho professores que costumam humilhar os alunos que dizem não intender a matéria. E também costumo ficar nervosa quando o professor se dirige a mim, não intendendo nada do que ele diz segunda vez.".

Aquando do confronto com a questão 10.1, ou seja, qual o modo de esclarecimento primordial, no contato com o Professor, sempre que tem uma dúvida fora da sala de aula, os alunos denunciam um esforço emocional na relação com o Professor, de 1,2% (4 em 317).

Por fim, quando confrontados com a questão 11, isto é, qual a sua atitude quando encontram o Professor em ambiente extra sala de aula, 1,2% (4 em 317) dos alunos denunciaram um esforço emocional na relação com o Professor. De onde, se salienta que a probabilidade dos alunos que têm uma relação de frieza para com o Professor percecionarem um esforço emocional é 18,2%, sendo 4,3% para os alunos que mantêm a relação de sala de aula.

Gráfico 8.12: Questões do inquérito onde foi denunciado pelo Aluno um esforço emocional próprio na relação com o Professor

8.2.2. Esforço emocional do Professor

Nesta secção caracteriza-se o esforço emocional do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos alunos elucidada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, os alunos participantes no estudo são caracterizados no que concerne à proposição **P3a2** (ver Figura 4.2).

P3a2	O ALUNO PERCEBE UM ESFORÇO EMOCIONAL, POR PARTE DO PROFESSOR, NA RELAÇÃO

A partir da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno salienta-se que 12,9% (41 em 317) dos alunos percecionaram um esforço emocional do Professor na relação com eles, ou seja, corroboram a proposição **P3a2**. Da análise do perfil desses 41 alunos extraem-se as seguintes evidências.

Começa-se com a descrição de "quem" são os alunos que percecionaram um esforço emocional do Professor na relação com eles.

A análise do Gráfico 8.13 permite realçar que a probabilidade de um Aluno do patamar etário dos 33 aos 36 anos percecionar um esforço emocional do Professor na relação consigo é de 30,0%, sendo muito mais elevada quando comparado com o esforço emocional do Professor percecionado pelos alunos dos restantes patamares etários, que varia entre 8,3% e 14,5%.

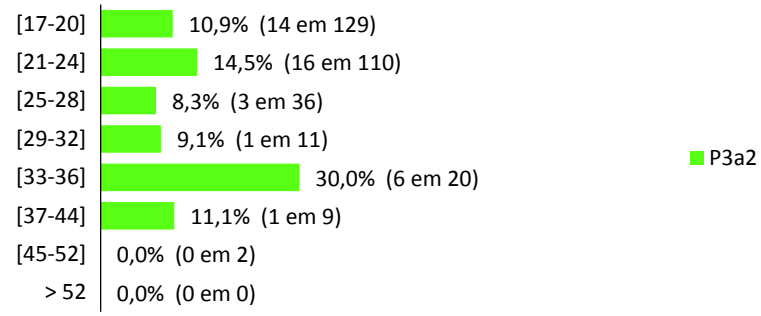


Gráfico 8.13: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 8.14 retira-se que os alunos do género masculino percecionam um esforço emocional do Professor na relação consigo ligeiramente superior quando comparado com o esforço emocional do Professor percecionado pelos alunos de género feminino.

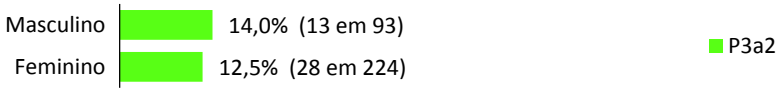


Gráfico 8.14: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função do género

A análise do Gráfico 8.15 permite ressalvar que a probabilidade de um Aluno que acedeu ao ensino superior por M23 ou AD-HOC percecionar um esforço emocional do Professor na relação consigo é de 25,0%, sendo em média o dobro do esforço emocional do Professor percecionado pelos restantes alunos, que varia entre 11,1% e 13,0%.

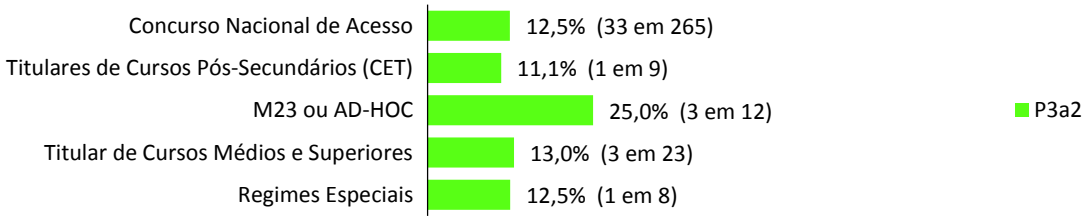


Gráfico 8.15: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função do tipo de acesso

Do Gráfico 8.16 realça-se que os alunos com média de acesso de 16 a 20 valores percecionam um elevado esforço emocional do Professor entre 17,7% e 18,2%, sobretudo quando comparado com os alunos com média de acesso de 10, 11, 14 ou 15 valores com esforço emocional do Professor percecionado inferior a 9%.

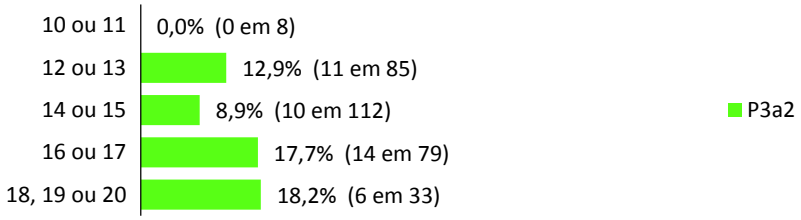


Gráfico 8.16: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função da média de acesso

Da análise do Gráfico 8.17 retira-se a probabilidade de um Aluno percecionar um esforço emocional do Professor na relação consigo não patenteia uma conexão significativa com a opção de candidatura. Salienta-se, no entanto, que, a probabilidade de um Aluno percecionar um esforço emocional na relação com o Professor tem 3 picos elevadíssimos em função da opção: 2ª opção com 22,2%; 4ª opção com 26,7% e 6ª opção com 33,3%.

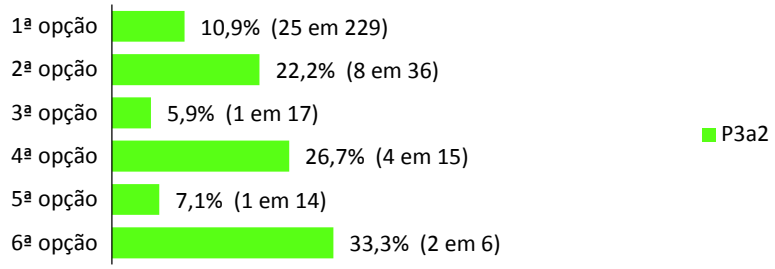


Gráfico 8.17: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 8.18 evidencia-se que os alunos do ensino superior politécnico percecionam um esforço emocional do Professor, na relação consigo, ligeiramente superior quando comparado com o esforço emocional do Professor percecionado pelos alunos do ensino universitário.

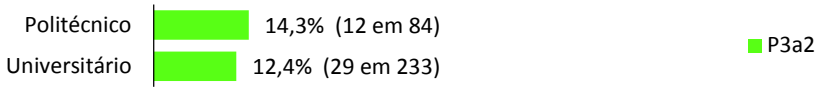


Gráfico 8.18: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função do sistema de ensino

Da análise do Gráfico 8.19 verifica-se que a probabilidade de um Aluno percecionar um esforço emocional do Professor na relação consigo não patenteia uma conexão significativa com a área de candidatura do Aluno.

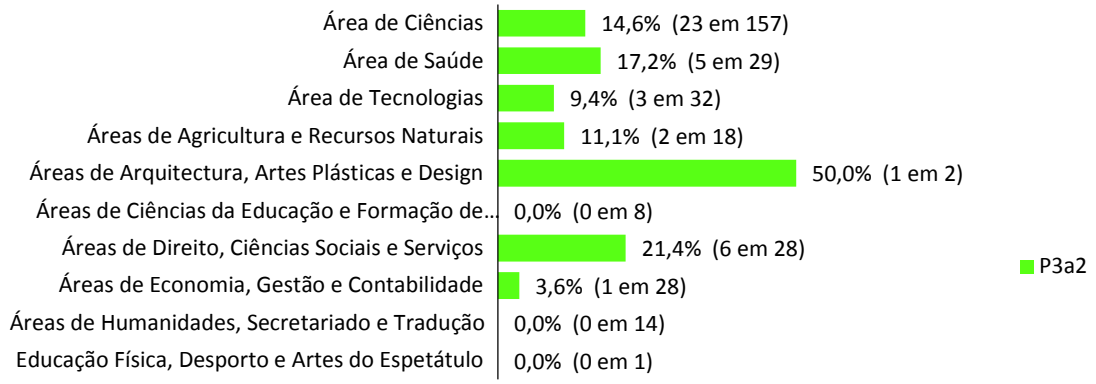


Gráfico 8.19: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 8.20 salienta-se que, a probabilidade de um Aluno percecionar um esforço emocional do Professor na relação consigo evidencia uma forte correlação com o ano curricular de inscrição do Aluno ($\rho = 0,84$), variando entre 7,4% e 19,4%. Excetua-se uma ligeira diminuição no 3ª e 5ªano de inscrição.

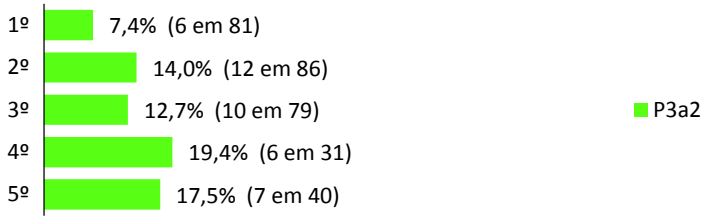


Gráfico 8.20: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 8.21 retira-se que os alunos não deslocados percecionam um esforço emocional do Professor, na relação consigo, ligeiramente superior em comparação com os restantes alunos.

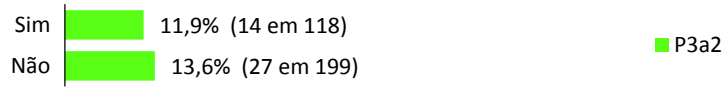


Gráfico 8.21: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 8.22 ressalta que o grau de independência económica não influi a probabilidade de um Aluno percecionar um esforço emocional do Professor na relação consigo.

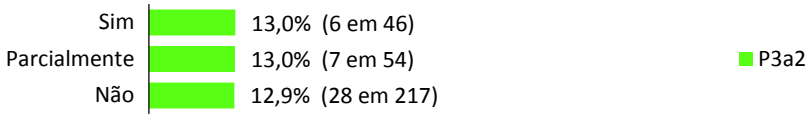


Gráfico 8.22: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função da independência económica

Da análise do Gráfico 8.23 evidencia-se que os alunos bolseiros percecionam um esforço emocional do Professor na relação consigo um pouco superior em comparação com os restantes alunos.

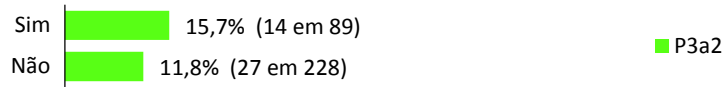


Gráfico 8.23: Esforço emocional do Professor percecionado pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase, enuncia-se "em que situação" os alunos percecionam um esforço emocional do Professor na relação consigo, como resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles, observado um esforço emocional do Professor. Tal é representado no Gráfico 8.24, de onde se podem retirar as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 4, 12,0% (38 em 317) dos alunos percecionaram um esforço emocional do Professor na relação consigo, em razão de, por hábito, o Professor se manter, ou não, apenas junto do quadro ou da secretária, ao invés de circular pela sala de aula.

Assim, a probabilidade dos alunos, que indicam que o Professor tem, por hábito, se manter apenas junto do quadro ou da secretária, ao invés de circular pela sala de aula, percecionarem um esforço emocional do Professor na relação consigo é 17,4%, podendo ser justificado por palavras dos próprios, tais como: "Pensa que a sua função cinge-se apenas à transmissão de conteúdos e para isso não necessita de interagir com os alunos. Caso circule pela sala, pode sentir-se mais vulnerável...", "Penso que alguns professores se sintam confortáveis atrás da secretária, encarando esta como uma muralha entre ele e os alunos.", "Está concentrado naquilo que tem a dizer e está tenso. Não está descontraído e à vontade para interagir de uma forma espontânea e natural com os alunos." ou, ainda, "Sentem-se intimidados pelo numero de alunos , e pelos juízos de valor que possam fazer em relação à sua pessoa.".

Por outro lado, nenhum dos alunos, que indicou o hábito contrário do Professor, percecionou um esforço emocional na relação deste consigo.

Finalmente, ao ser confrontado com a questão 10.2, a probabilidade dos alunos, a quem o Professor não esclarece a dúvida, sempre que este a coloca, percecionarem um esforço emocional do Professor na relação consigo é 11,1%.

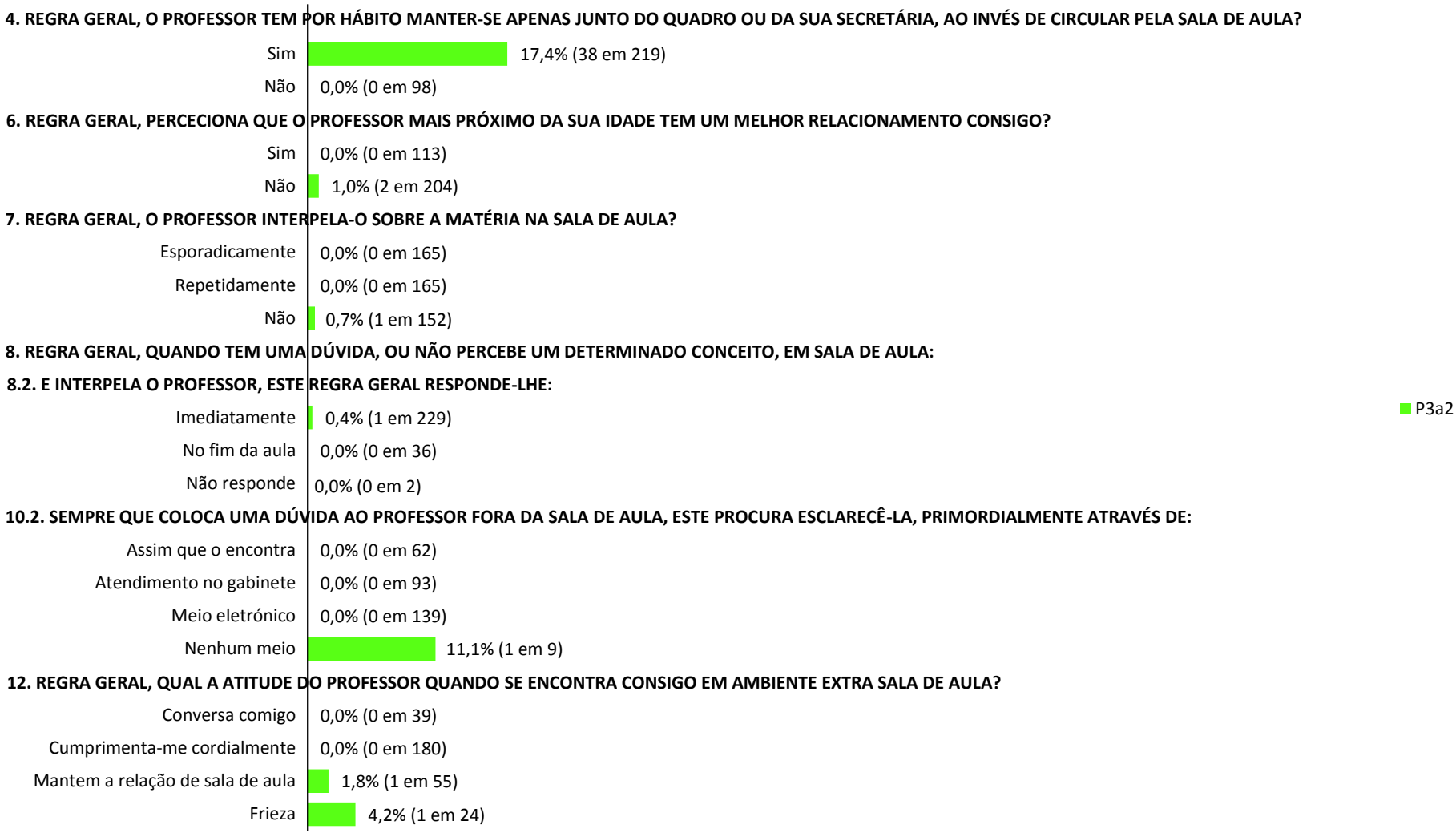


Gráfico 8.24: Questões do inquérito onde foi percecionado pelo Aluno um esforço emocional do Professor na relação com ele

8.3. PERCEÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Criamos a época da velocidade,
mas nos sentimos enclausurados dentro dela.
Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos;
nossa inteligência, empedernidos e cruéis.
Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.

(Charles Chaplin)

Nas subsecções seguintes traça-se o perfil dos 67 professores que se submeteram ao estudo no que diz respeito à variável esforço emocional na relação com o Aluno descrita na secção 5.4.5.1. Para tal, recorre-se às respostas dos professores à Parte II do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

8.3.1. Esforço emocional próprio

Nesta secção caracteriza-se o esforço emocional do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos professores patenteada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, são caracterizados os alunos participantes no estudo no que concerne à proposição **P4a1** (ver Figura 4.2).

P4a1	O PROFESSOR DENUNCIA UM ESFORÇO EMOCIONAL NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor resultou que apenas 2,3% (2 em 67) dos professores denunciaram um esforço emocional na relação com o Aluno, isto é, verificam a proposição **P4a1**.

Da análise do perfil de apenas dos 2 professores que percecionaram um esforço emocional na relação com o Aluno não podem ser retiradas ilações muito significativas, pelo que unicamente são apresentados os gráficos (Gráfico 8.25 a Gráfico 8.33) que representam o perfil de "quem" são os professores que denunciam um esforço emocional na relação com o Aluno.

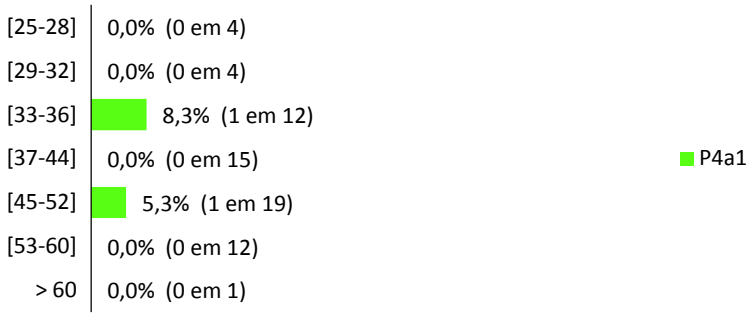


Gráfico 8.25: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da idade, na relação com o Aluno

Gráfico 8.26: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função do género, na relação com o Aluno

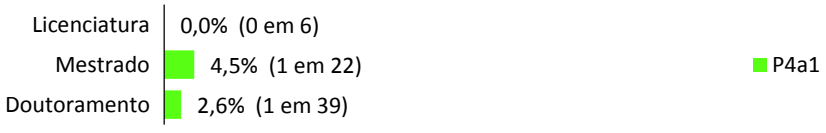


Gráfico 8.27: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da habilitação académica, na relação com o Aluno

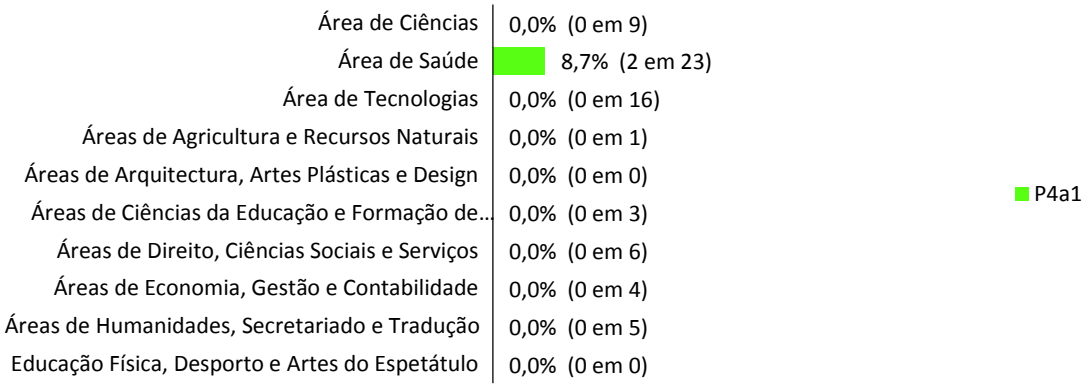


Gráfico 8.28: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da área de formação, na relação com o Aluno

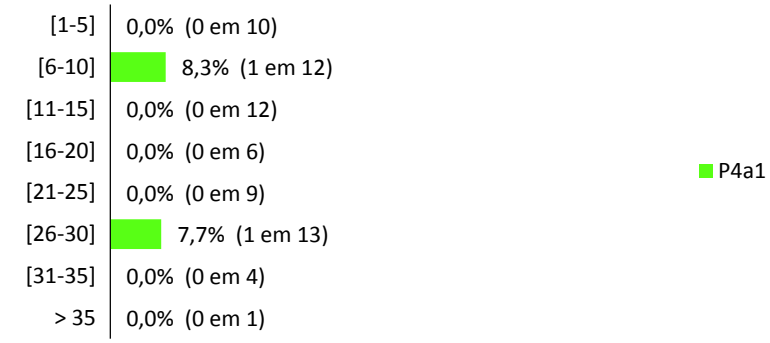


Gráfico 8.29: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função do tempo de serviço, na relação com o Aluno

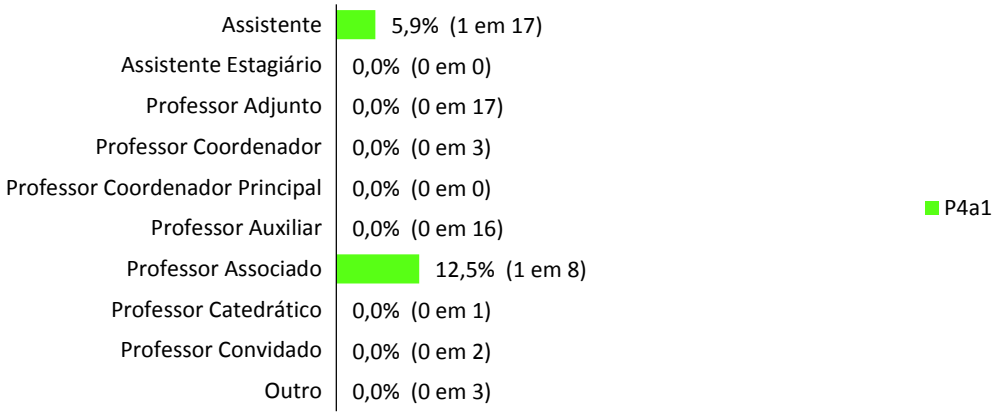


Gráfico 8.30: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da categoria, na relação com o Aluno

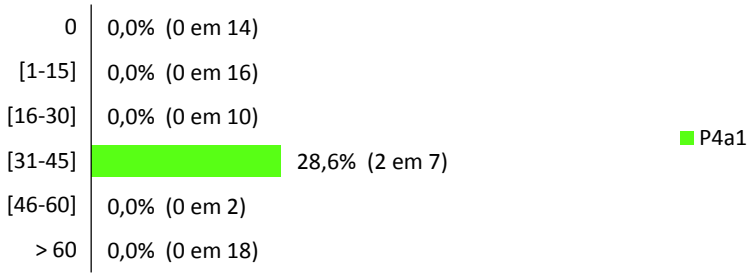


Gráfico 8.31: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da formação pedagógica, na relação com o Aluno

Gráfico 8.32: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da motivação, na relação com o Aluno

Gráfico 8.33: Esforço emocional próprio percecionado pelo Professor, em função da atividade extradocente, na relação com o Aluno

Descreve-se agora "em que situação" os professores denunciam um esforço emocional na relação com o Aluno, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles evidenciado um esforço emocional.

Do Gráfico 8.34, extrai-se que, quando confrontados com a questão 5, a probabilidade dos professores, que não estabelecem um melhor relacionamento com o Aluno mais próximo da sua idade, evidenciarem um esforço emocional na relação com este é 50% (2 em 4). De onde se salientam as justificações: "Ser professor de alguém mais velho do que eu, me seja um pouco desconfortável." ou "Tenho algum cuidado com esse tipo de proximidade!".

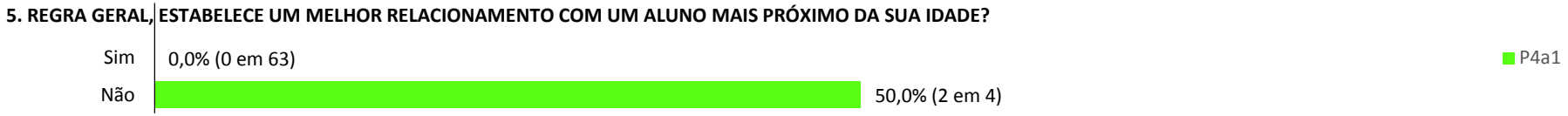


Gráfico 8.34: Questões do inquérito onde foi percecionado pelo Professor um esforço emocional próprio na relação com o Aluno

8.3.2. Esforço emocional do Aluno

Nesta secção é caracterizado o esforço emocional do Aluno, na relação com o Professor, segundo a perceção dos professores patenteada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, caracterizam-se os professores participantes no estudo no que concerne à proposição **P4a2** (ver Figura 4.2).

P4a2	O PROFESSOR PERCEBE UM ESFORÇO EMOCIONAL, POR PARTE DO ALUNO, NA RELAÇÃO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário, aplicado ao Professor, resultou que 19,4% (13 em 67) dos professores percecionaram um esforço emocional do Aluno na relação consigo, isto é, verificam a proposição **P4a2**. Da análise do perfil desses 13 professores ressaltam as seguintes evidências.

Começa-se pela descrição de "quem" são os professores que percecionam um esforço emocional do Aluno na relação com eles.

Da análise do Gráfico 8.35 salienta-se que a probabilidade de um Professor percecionar um esforço emocional do Aluno na relação consigo revela uma ligeira tendência a aumentar com a idade do Professor, de 16,7% a 25,0%, entre os patamares etários dos 33 aos 60 anos (ρ = 0,98). Realça-se ainda que os professores do 1º patamar etário, dos 25 aos 28 anos, não percecionam qualquer esforço emocional do Aluno na relação consigo.

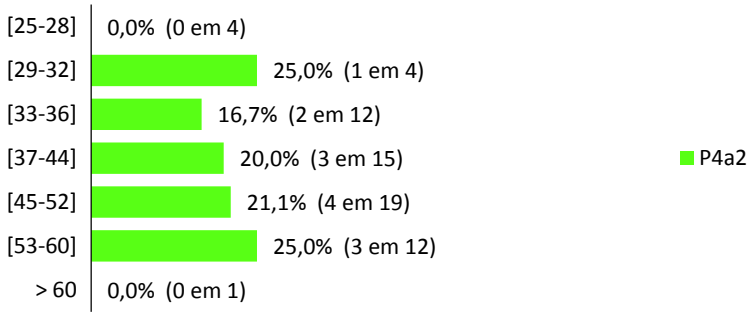


Gráfico 8.35: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da idade

Do Gráfico 8.36 ressalta que os professores do género masculino percecionam um esforço emocional do Aluno, na relação consigo, muito superior quando comparado com o esforço emocional do Aluno percecionado pelos professores de género feminino.

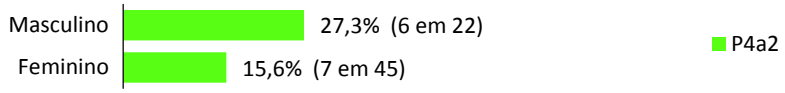


Gráfico 8.36: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função do género

A análise do Gráfico 8.37 permite realçar que os professores licenciados percecionam um esforço emocional do Aluno, na relação consigo, superior ao esforço emocional do Aluno percecionado pelos professores doutorados e muitíssimo superior relativamente aos detentores de mestrado.

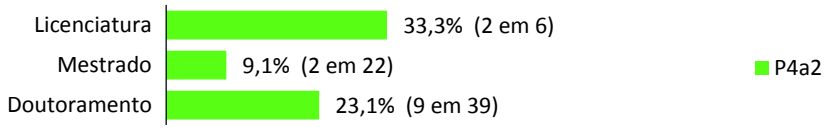


Gráfico 8.37: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da habilitação académica

Do Gráfico 8.38 retira-se que 66,7% dos professores das áreas de formação Ciências da Educação e Formação de Professores e 40,0% dos professores das áreas de Humanidade, Secretariado e Tradução percecionam um esforço emocional do Aluno na relação com eles muito elevado.

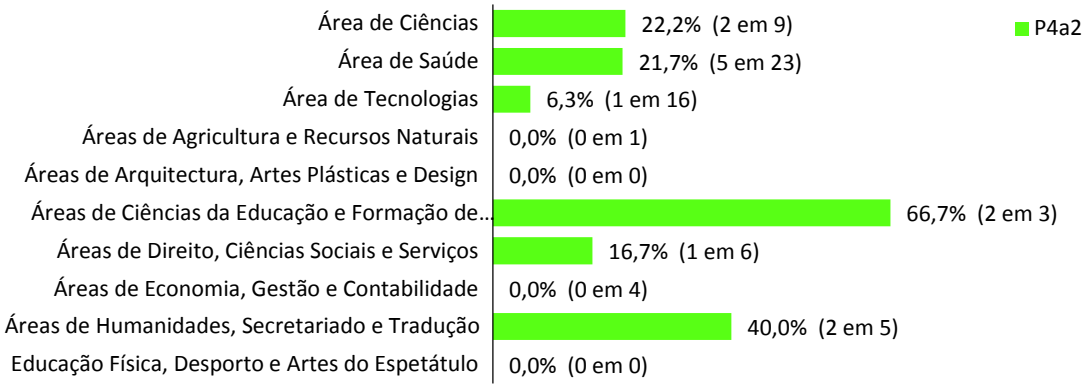


Gráfico 8.38: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da área de formação

Da análise do Gráfico 8.39 salienta-se que os professores com tempo de serviço docente entre 11 e 15 anos são os que percecionaram um esforço emocional do Aluno mais elevado com 33,3%. No entanto não se pode inferir uma conexão significativa entre os anos de tempo serviço docente do Professor e o esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor na relação consigo.

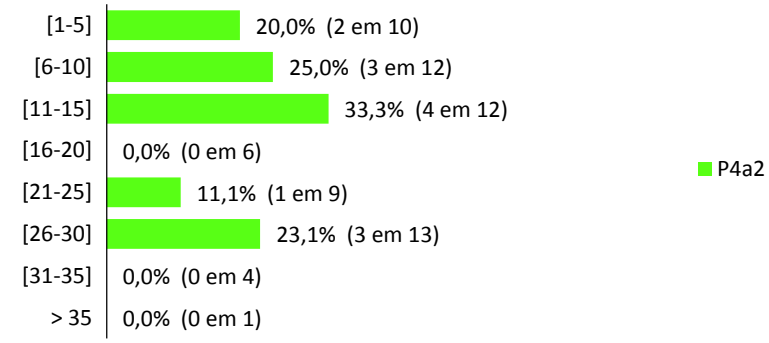


Gráfico 8.39: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função do tempo de serviço

A partir do Gráfico 8.40 observa-se que a categoria profissional não influi de forma significativa o esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor na relação consigo.

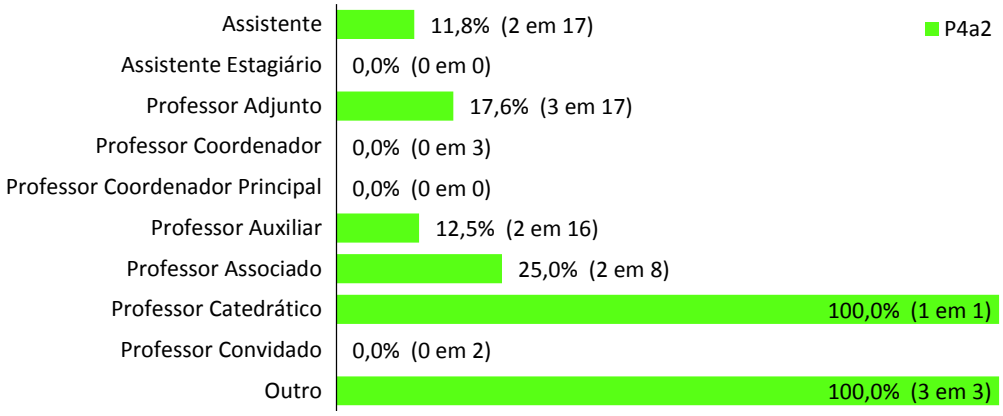


Gráfico 8.40: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da categoria

Do Gráfico 8.41 infere-se a inexistência de uma conexão significativa entre o número de horas de formação pedagógica nos últimos 5 anos e o esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor na relação consigo (ρ = 0,34).

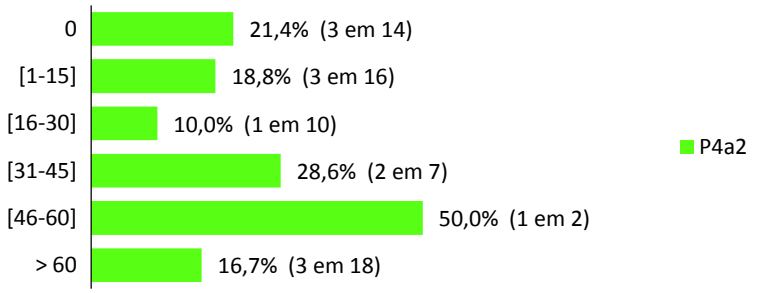


Gráfico 8.41: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da formação pedagógica

Contrariamente ao que poderíamos pensar, da análise do Gráfico 8.42 salienta-se que a probabilidade de um Professor percecionar um esforço emocional do Aluno, na relação consigo, revela grande tendência a diminuir com o aumento do nível de motivação, de 50,0% a 12,1,0% (ρ = -0,98). Note-se que, nenhum Professor indicou ter motivação inferir ao 3º nível.

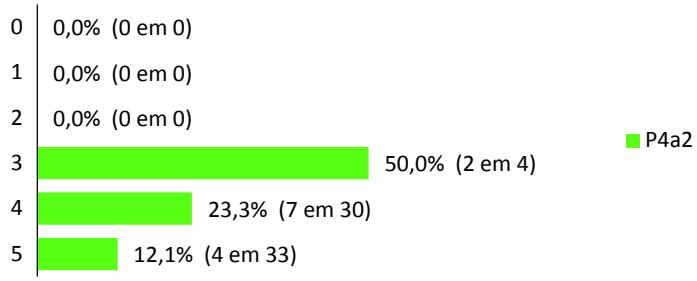


Gráfico 8.42: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da motivação

Do Gráfico 8.43 constata-se que os professores com atividade extradocente percecionam um esforço emocional do Aluno, na relação consigo, muito superior aos restantes professores.

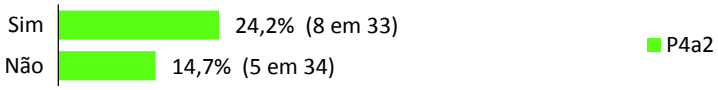


Gráfico 8.43: Esforço emocional do Aluno percecionado pelo Professor em função da atividade extradocente

Nesta fase descreve-se "em que situação" os professores denunciam um esforço emocional do Aluno na relação consigo resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, observado um esforço emocional do Aluno. Tal é representado no Gráfico 8.44, de onde se salientam as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 4, isto é, se regra geral, os alunos as filas da frente na sala de aula, 33,3% dos professores que indicam que os alunos não têm por hábito sentar-se nas filas da frente na sala de aula percecionam esforço emocional do Aluno na relação com eles.

Quando confrontados com a questão 7, ou seja, se regra geral, interpelam, ou não, o Aluno sobre a matéria na sala de aula, 14,9% (10 em 67) dos professores percecionaram esforço emocional do Aluno na relação consigo.

Realça-se ainda que, 40% dos professores que não interpelam o Aluno sobre a matéria na sala de aula observam esforço emocional do Aluno na relação consigo, justificado por palavras dos próprios, tais como: "Considero que o estudante poderá sentir-se constrangido na exposição pública das suas dificuldades, considerando que a interpelação não traz mais-valias para o processo de aprendizagem." ou "Porque as conversas que vamos tendo e as intervenções deles são sinais suficientes sobre se a matéria está a ser bem apreendida ou não. Não gosto de os sujeitar a provas - acho que não se sentiriam bem.".

Por outro lado, a probabilidade dos professores que interpelam esporadicamente o Aluno, sobre a matéria na sala de aula, percecionarem um esforço emocional do Aluno na relação consigo é 9,7%, de onde se podem salientar justificações como: "Retração. Nervosismo." ou "Algum constrangimento e por vezes receio de responder de forma pouco precisa ou errada…".

A serem confrontados com a questão 8.1, ou seja, se são, e quando são interpelados, regra geral, pelo Aluno quando este tem uma dúvida, ou não percebe um determinado conceito na sala de aula, 2,9% (2 em 67) dos professores percecionaram um esforço emocional do Aluno na relação consigo. De onde se salienta que, 50% dos professores que não são interpelados pelo Aluno quando este tem uma dúvida, ou não percebe um determinado conceito na sala de aula, percecionam um esforço emocional do Aluno, na relação consigo.

Por outro lado, a probabilidade dos professores que são interpelados pelo Aluno no fim da aula, quando este tem uma dúvida, ou não percebe um determinado conceito, percecionarem um esforço emocional do Aluno na relação consigo é 20%.

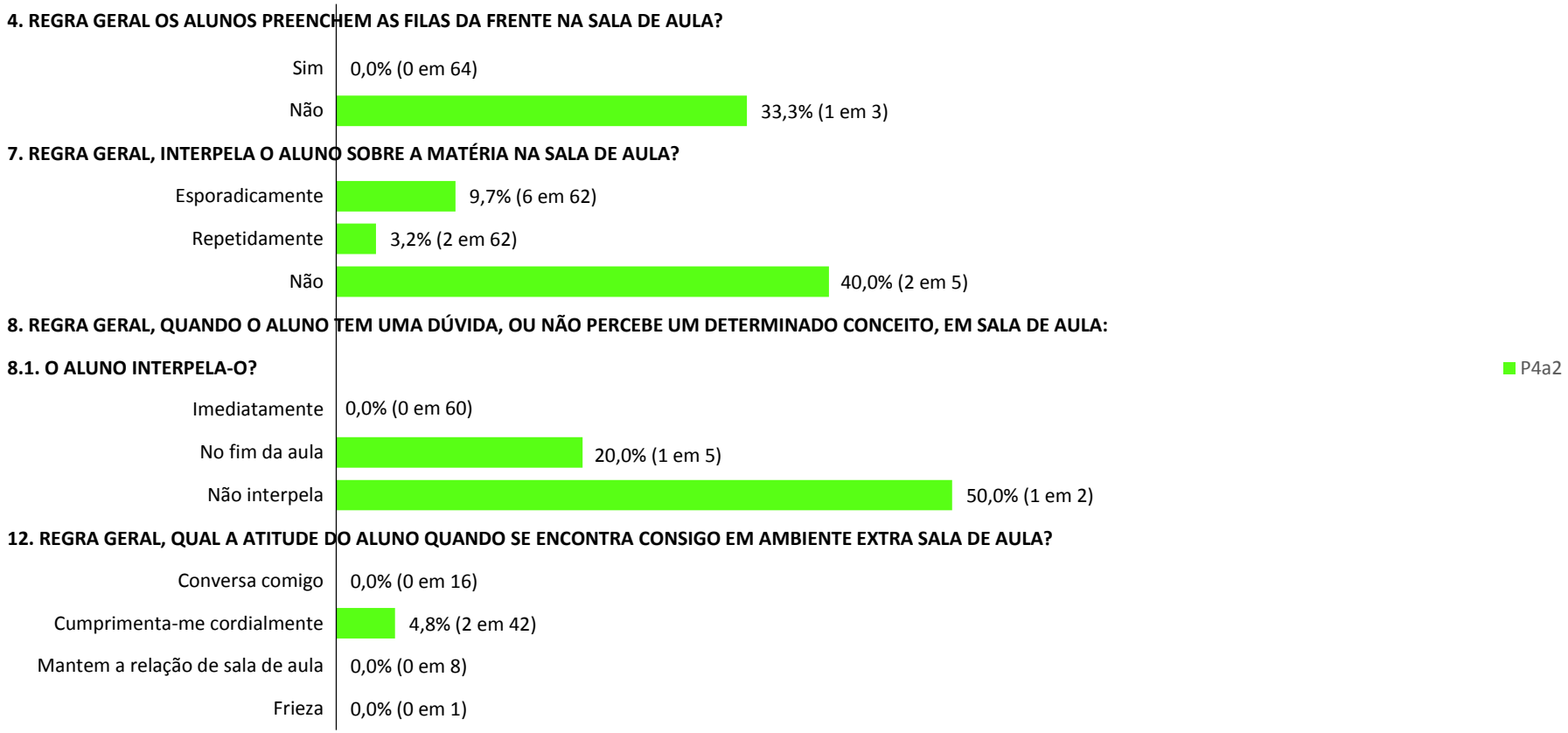


Gráfico 8.44: Questões do inquérito onde foi percecionado pelo Professor um esforço emocional do Aluno na relação com ele

8.4. DISCREPÂNCIAS

O conhecimento não está vinculado a país algum.
É transnacional, é portátil.
Pode ser criado em qualquer lugar, de forma rápida e barata.
Ele é, por definição, mutável.

(Peter Drucker)

Nesta secção efetua-se uma discussão comparativa do esforço emocional percecionado pelo Aluno e pelo Professor. Assim, efetua-se uma observação das "situações" em que ocorrem discrepâncias do esforço emocional percecionado pelos alunos vs pelos professores, de onde apenas se considera o esforço emocional com desvio padrão mais significativo.

Podemos começar por afirmar-se que existe uma significativa discrepância entre o esforço emocional próprio denunciado pelos alunos (**P3a1** - secção 8.2.1) e a perceção dos professores desse esforço emocional (**P4a2** – secção 8.3.2). De facto, enquanto 30,3% dos alunos denunciam esforço emocional próprio, apenas 19,4% dos professores têm perceção do esforço emocional do Aluno.

Por outro lado, verifica-se a existência de uma significativa discrepância entre o esforço emocional próprio denunciado pelos professores (**P4a1** - secção 8.3.1) e a perceção dos alunos desse esforço emocional (**P3a2** – secção 8.2.2). De facto, apenas 2,3% dos professores percecionam esforço emocional próprio, enquanto 12,9% dos alunos percecionam esforço emocional do Professor.

No Gráfico 8.45 é representado o esforço emocional do Aluno, no que concerne às discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos e da perceção dos professores, a partir das quais se retiram as seguintes ilações.

Assim, os professores percecionam um esforço emocional do Aluno bastante mais expressivo do que o denunciado pelos alunos, em razão de, regra geral,

quando o Aluno tem uma dúvida, ou não percebe um determinado conceito, em sala de aula, não interpelar o Professor (σ = 24,0%), sendo, bem menos significativo para os alunos que interpelam o Professor no fim da aula (σ = 10,3%).

O esforço emocional do Aluno percecionado pelos professores é mais expressivo do que o denunciado pelos alunos, como justificativa de, regra geral, o Professor não os interpelar sobre a matéria na sala de aula (σ = 9,0%).

Ao invés, os alunos denunciam um esforço emocional próprio bastante mais significativo do que o percecionado pelos professores, como justificação de, regra geral, o Professor os interpelar repetidamente sobre a matéria na sala de aula (σ = 17,1%) e bem menos significativo, em razão de o Professor os interpelar apenas esporadicamente (σ = 8,6%).

Por outro lado, o esforço emocional do Aluno evidenciado pelos alunos revela ser um pouco mais significativo do que o percecionado pelos professores, em razão do Aluno tratar o Professor com frieza quando o encontra em ambiente de extra sala de aula (σ = 12,9%).

Finalmente, os alunos evidenciam um esforço emocional próprio ligeiramente mais significativo do que o percecionado pelos professores, quando, regra geral, os alunos têm uma dúvida, ou não percebem um determinado conceito em sala de aula, interpelam o Professor, e este lhes responde imediatamente (σ = 7,4%). Tal ocorre, igualmente, motivado pela interpelação do Professor no fim da aula (σ = 7,9%).

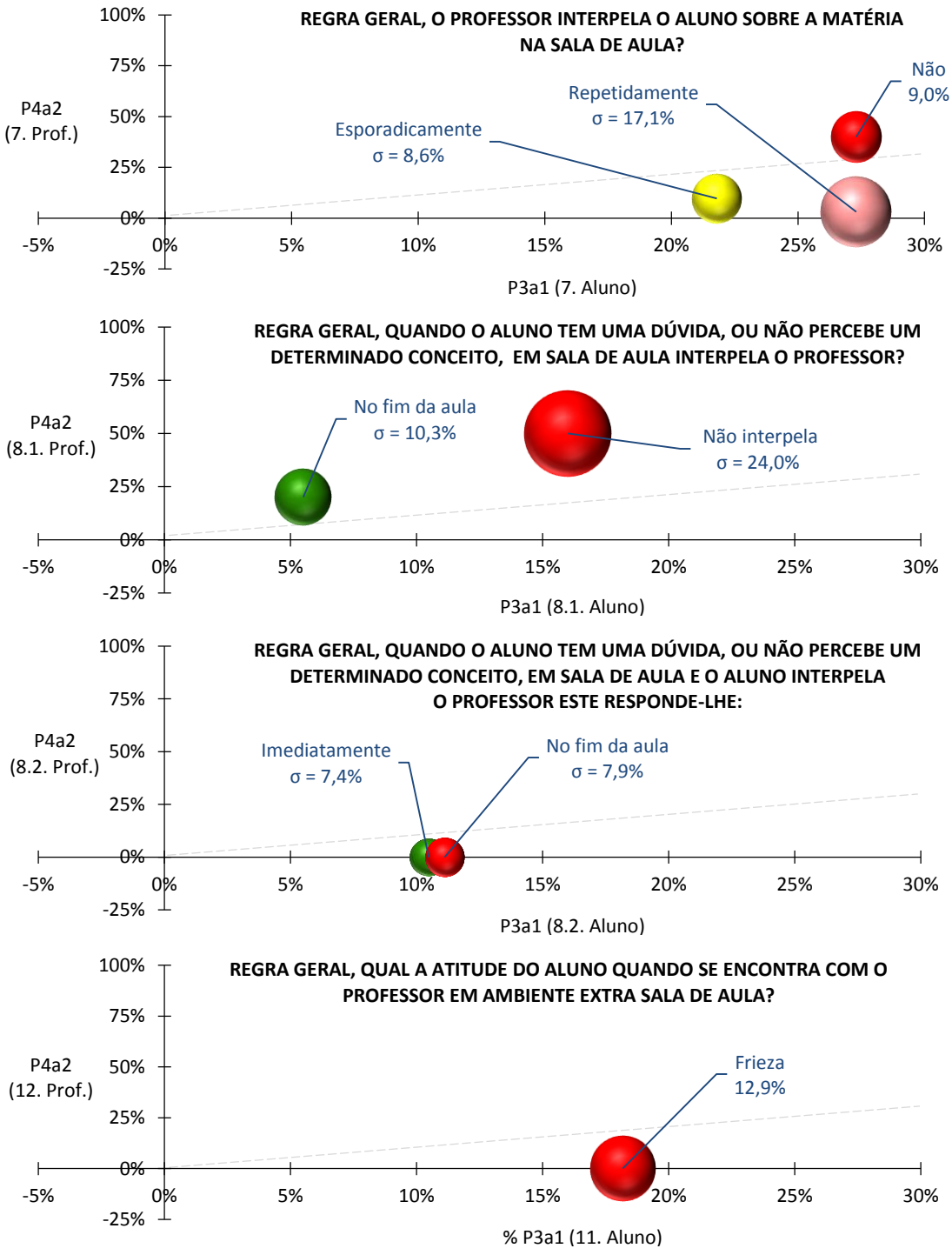


Gráfico 8.45: Esforço emocional do Aluno – perceção do Aluno (P3a1) vs perceção do Professor (P4a2)

Relativamente ao esforço emocional do Professor, constata-se uma discrepância significativa entre o percecionado pelos professores (**P4a1** – secção 8.3.1) e a perceção dos alunos (**P3a2** - secção 8.2.2) desse esforço emocional. Com efeito, enquanto 12,9% dos alunos têm a perceção do esforço emocional do Professor, apenas 3% dos professores percecionam esforço emocional próprio.

O Gráfico 8.46 apresenta o esforço emocional do Professor, no que diz respeito às discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos e da perceção dos professores, a partir das quais se podem extrair as seguintes ilações.

Os professores evidenciam um esforço emocional do Professor mais expressivo do que o percecionado pelos alunos, em justificação de, regra geral, o Professor não estabelecer um melhor relacionamento com o Aluno mais próximo da sua idade (σ = 34,7%).

Por outro lado, os alunos percecionam um esforço emocional do Professor um pouco mais significativo do que o denunciado pelos professores, como justificação do Professor ter por hábito manter-se apenas junto do quadro ou da secretária, ao invés de circular pela sala de aula (σ = 12,3%)

Por fim, os alunos denunciam um esforço emocional do Professor ligeiramente mais significativo do que o percecionado pelos alunos, como justificação do Professor não lhes responder através de qualquer meio quando o Aluno lhe coloca uma dúvida fora da sala de aula (σ = 7,9%).

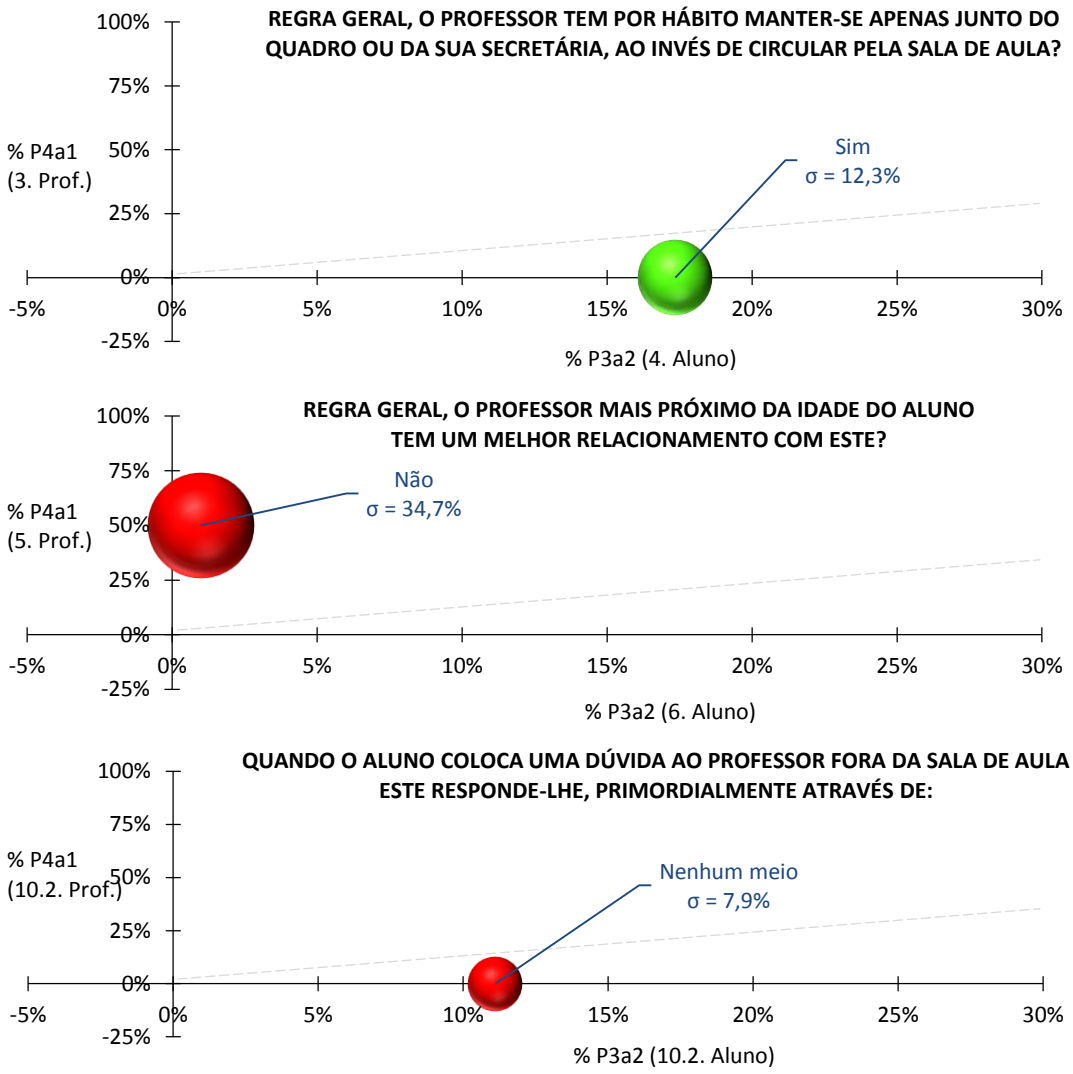


Gráfico 8.46: Esforço emocional do Professor – perceção do Aluno (P3a2) vs perceção do Professor (P4a1)

8.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, efetuámos a caracterização do esforço emocional na relação Professor-Aluno segundo a perceção dos alunos e dos professores da investigação, com recurso a quadros e gráficos representativos da informação resultante do tratamento de dados (secção 5.5.3) recolhidos através das questões da Parte II dos inquéritos por questionário, respetivamente ao Aluno e ao Professor.

Começámos por, traçar o perfil dos 96 alunos que denunciaram esforço emocional próprio (proposição **P3a1**) e dos 41 alunos que observaram esforço emocional por parte do Professor (proposição **P3a2**).

Após o qual, caracterizámos o perfil dos 2 professores que acusaram esforço emocional próprio (proposição **P4a1**) e dos 13 professores que percecionaram esforço emocional por parte do Aluno (proposição **P4a2**).

Finalmente, como contributo para responder ao objetivo principal da nossa investigação, efetuámos uma análise crítica das discrepâncias mais relevantes entre as perceções dos alunos e dos professores para o esforço emocional respetivamente, do Aluno (**P3a1** vs **P4a2**) e do Professor (**P4a1** vs **P3a2**).

CAPÍTULO 9 -

RELAÇÃO DE CONFIANÇA PERCECIONADA PELO ALUNO E PELO PROFESSOR

9.1. Nota Introdutória
9.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor
9.2.1. Relação de confiança com o Professor
9.2.2. Relação de confiança do Professor com ele
9.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno
9.3.1. Relação de confiança com o Aluno
9.3.2. Relação de confiança do Aluno com ele
9.4. Discrepâncias
9.5. Síntese do Capítulo

9.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo tem por objetivo caracterizar da relação de confiança percecionada pelo Aluno e pelo Professor.

Inicialmente, é caracterizada a relação de confiança segundo a perceção do Aluno na relação com o Professor. Segue-se a perceção do Professor na relação com o Aluno. Continua-se, com uma discussão crítica das principais discrepâncias entre as diversas perceções. Finalmente, apresenta-se uma síntese das temáticas destacadas no decorrer do capítulo.

9.2. PERCEÇÃO DO ALUNO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Professores ideais são aqueles que se transformam em pontes
e que convidam os alunos a cruzá-la, depois de ter facilitado a sua passagem.

(Nikos Kazantzakis)

Nas subsecções seguintes é traçado o perfil dos 317 alunos que se submeteram ao estudo no que concerne à variável confiança na relação com o Professor descrita na secção 5.4.5.2. Para tal, recorre-se às respostas dos alunos à Parte II do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

9.2.1. Relação de confiança com o Professor

Nesta secção caracteriza-se a relação de confiança do Aluno com o Professor segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, é caracterizado o perfil dos alunos participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P3b1** (ver Figura 4.2).

P3b1	O ALUNO MANIFESTA UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM O PROFESSOR

Da codificação das respostas, às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, emerge que 61,5% (195 em 317) dos alunos manifestam uma relação de confiança com o Professor, isto é, verificam a proposição **P3b1**. Ao invés, resulta, ainda, que 23,7% (75 em 317) dos alunos manifestam uma relação de desconfiança com o Professor, ou seja, verificam **~P3b1**.

Da análise do perfil dos 195 alunos que verificam a proposição **P3b1** e dos 75 alunos que verificam **~P3b1**, podem ser realçadas as seguintes evidências.

Começa-se pela descrição de "quem" são os alunos que manifestam uma relação de confiança/desconfiança com o Professor.

Do Gráfico 9.1 salienta-se que a probabilidade de um Aluno manifestar uma relação de confiança com o Professor é muito elevada (acima dos 54,5%) para qualquer um dos 7 primeiros patamares etários, entre os 17 e os 52 anos.

Evidencia-se, ainda, que a probabilidade de um Aluno manifestar uma relação de desconfiança com o Professor, revela uma tendência a diminuir significativamente à medida que aumenta a idade, de 31,0% a 0% (ρ = -0,93).

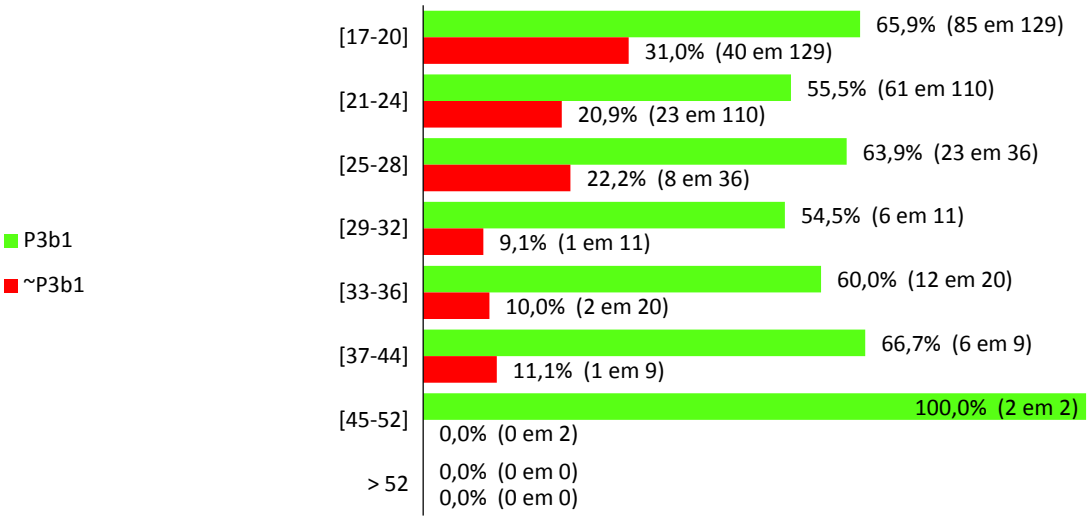


Gráfico 9.1: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função da idade

Da análise do Gráfico 9.2 retira-se que o género do Aluno não é relevante para o estabelecimento de uma relação de confiança com o Professor.

Realça-se, igualmente, que os alunos do género feminino expressam uma relação de desconfiança com o Professor um pouco superior quando comparado com a relação de desconfiança manifestada pelos alunos de género masculino.

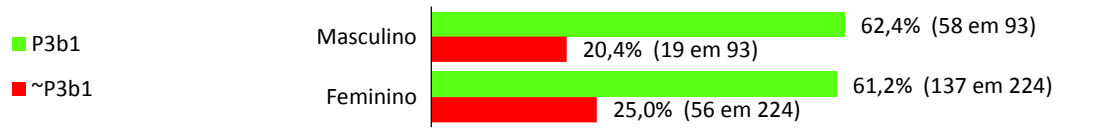


Gráfico 9.2: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género

A partir do Gráfico 9.3 evidencia-se que a probabilidade dos alunos manifestarem uma relação de confiança com o Professor, é muito elevada para todos os alunos, sobretudo para os alunos que acederam ao ensino superior através do regime especial (87,5%) e M23 ou AD-HOC (75%).

Por outro lado, expressaram uma relação de desconfiança com o Professor 33,3% dos alunos que acederam ao ensino superior através de Cursos Pós-Secundários (CET), assim como, 25,3% dos alunos que acederam pelo concurso nacional de acesso.

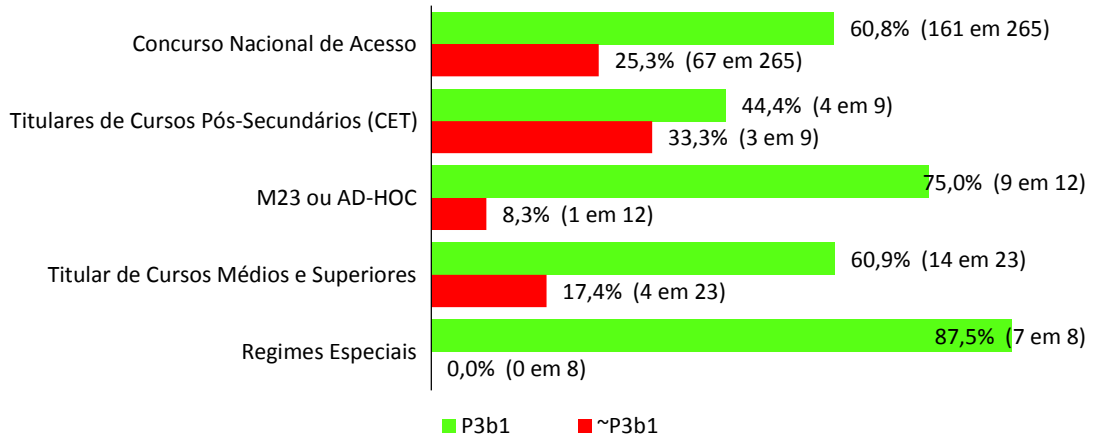


Gráfico 9.3: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função do tipo de acesso

Do Gráfico 9.4 ressalta que a probabilidade dos alunos manifestarem uma relação de confiança com o Professor, é muito expressiva para todos os alunos, independentemente da média de acesso ao ensino superior (50% a 64,3%).

Ao invés, a probabilidade de um Aluno expressar uma relação de desconfiança com o Professor evidencia uma tendência a aumentar à medida que aumenta a média de acesso ao ensino superior (ρ = 0,89), variando entre 12,5% e 42,4%.

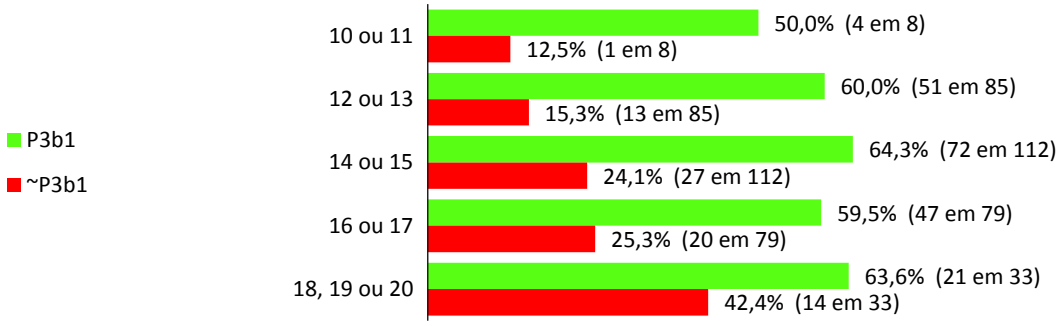


Gráfico 9.4: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função da média de acesso

A partir do Gráfico 9.5 salienta-se que, a probabilidade de um Aluno manifestar uma relação de confiança com o Professor revela um pendor a diminuir, à medida que a opção de candidatura em que o Aluno entrou no ensino superior é menos preferencial (ρ = -0,82), variando entre 63,3% e 33,3%. Excetua-se um ligeiro aumento na 5ª opção de candidatura.

Não existe uma conexão latente entre a probabilidade de um Aluno expressar uma relação de desconfiança com o Professor e a opção de candidatura em que o este entrou no ensino superior. Deve, no entanto, realçar-que o grau de desconfiança com o Professor é bastante elevado, variando entre 14,3% e 40%.

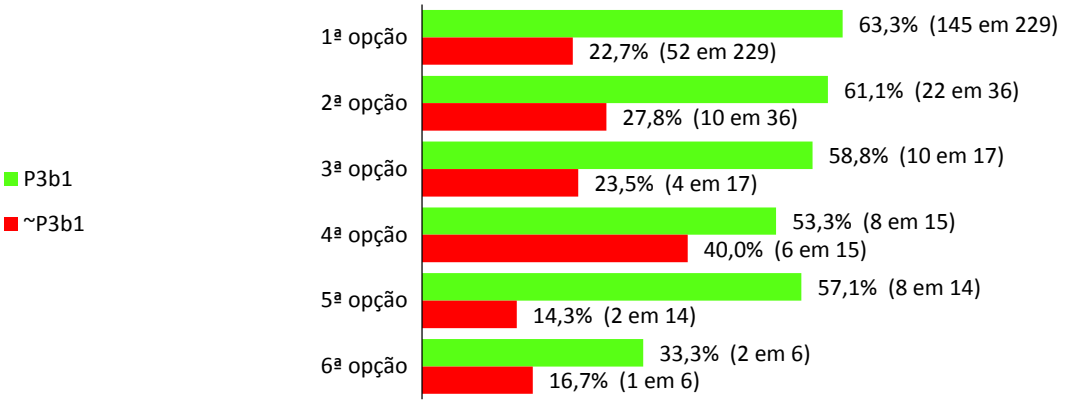


Gráfico 9.5: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 9.6 salienta-se que a probabilidade de um Aluno do ensino superior politécnico manifestar uma relação de confiança com o Professor é ligeiramente superior quando comparado a um Aluno do ensino superior universitário.

Em coerência, a probabilidade de um Aluno do ensino superior politécnico manifestar uma relação de desconfiança com o Professor (13,1%) é muito inferior quando comparado a um Aluno do ensino superior universitário (27,5%).

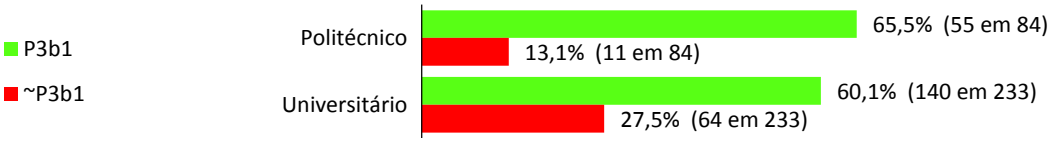


Gráfico 9.6: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função do sistema de ensino

Da análise do Gráfico 9.7 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno expressar uma relação de confiança com o Professor é superior a 44,4%, de onde se salientam as áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design (100%) e áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores (75%).

Apenas um Aluno da área de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo participou no estudo, pelo que não é suficientemente significativo para retirar ilações. Excetuando esse Aluno, a probabilidade de um Aluno manifestar uma

relação de desconfiança com o Professor em função da área do curso é inferior a 35,7%.

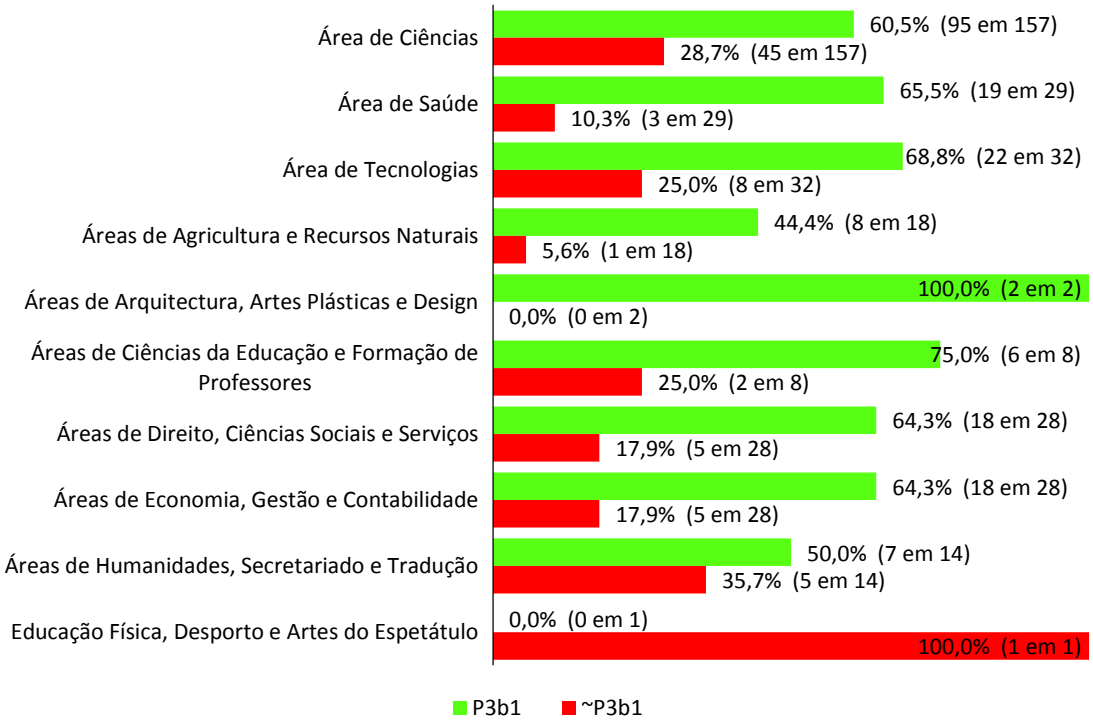


Gráfico 9.7: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 9.8 retira-se que, a probabilidade de um Aluno manifestar uma relação de confiança com o Professor revela uma diminuição a partir do 4º ano curricular de inscrição do Aluno, variando entre 64,6% e 50,0%.

Relativamente à probabilidade de um Aluno manifestar uma relação de desconfiança com o Professor salienta-se que, esta é superior nos 2 primeiros anos curriculares de inscrição do Aluno (25,9% e 26,7%, respetivamente).

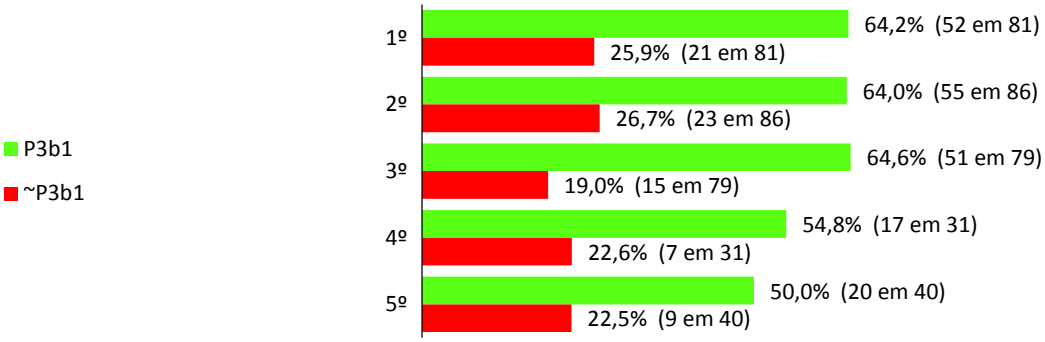


Gráfico 9.8: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno, em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 9.9, verifica-se a inexistência de uma conexão significativa entre a probabilidade de um Aluno manifestar uma relação de confiança/desconfiança com o Professor e a situação de o Aluno ser encontrar, ou não, deslocado.

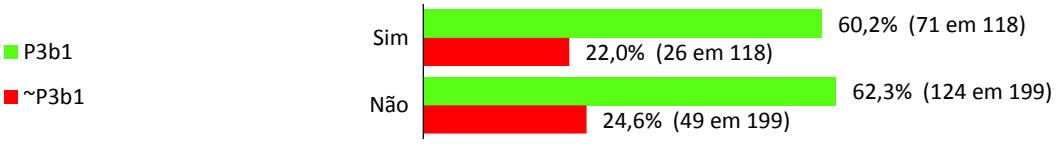


Gráfico 9.9: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Da análise do Gráfico 9.10, verifica-se a que o facto de o Aluno estar ou não em situação de deslocado não influi significativamente a manifestação de confiança com o Professor.

Mais, se evidencia que, a probabilidade de um Aluno estabelecer uma relação de desconfiança com o Professor tem uma tendência a aumentar significativamente em função da diminuição do grau de independência económica ($\rho = 0,98$), variando entre 10,9% e 28,1%.

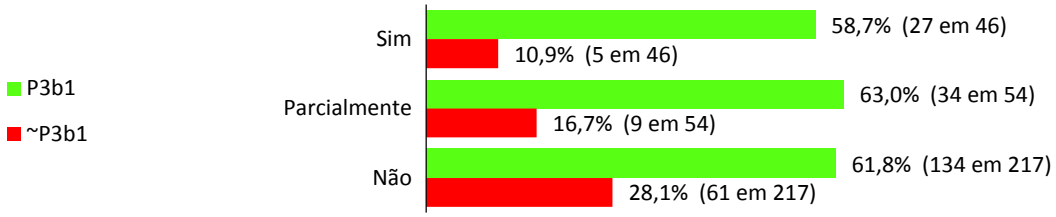


Gráfico 9.10: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função da independência económica

Da análise do Gráfico 9.11, retira-se que os alunos bolseiros denunciam uma probabilidade de estabelecer uma relação de confiança com o Professor um pouco superior, quando comparado com os restantes alunos.

Ainda, de forma pouco esperada, realça-se que os alunos bolseiros denunciam uma menor probabilidade de estabelecer uma relação de confiança com o Professor, o que é inferior em 7,1%, quando comparado com os alunos não bolseiros.

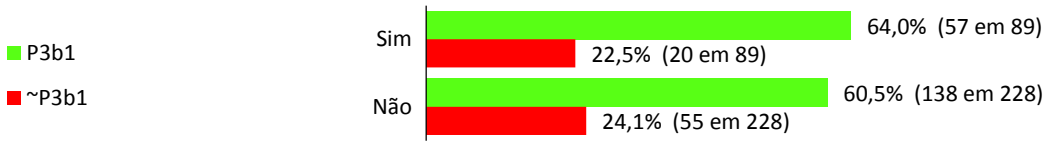


Gráfico 9.11: Relação de confiança/desconfiança com o Professor manifestada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os alunos denunciam uma relação de confiança com o Professor, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles, evidenciada uma relação de confiança. Tal é representado no Gráfico 9.12, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Ao serem confrontados com a questão 3, a probabilidade dos alunos que têm por hábito sentar-se nas filas da frente na sala de aula evidenciarem uma relação de confiança com o Professor é 29,5%, podendo ser justificada, nas palavras dos próprios, por expressões, tais como: " Maior facilidade em contactar com o professor em caso de dúvida.", "Quando mais próximo do

professor estiver, mais me concentro.", "Por ser mais fácil entender o que o Professor diz, colocando dúvidas quando existam.", "Facilita o contato com o professor e têm-se uma melhora significativa em relação ao que se vê e ouve da matéria." ou "Porque a relação professor - aluno deve ser estreita, e tal é difícil de acontecer na última fila da sala.".

Ao invés, nenhum Aluno com o hábito contrário perceciona uma relação de confiança com o Professor.

Por outro lado, 14,8% (47 em 317) dos alunos evidenciaram uma relação de confiança com o Professor ao serem confrontados com a questão 5, isto é, se regra geral, estabelecem um melhor relacionamento com o Professor mais próximo da sua idade.

Assim, a probabilidade dos alunos, que estabelecem um melhor relacionamento com o Professor mais próximo da sua idade, manifestarem uma relação de confiança com o Professor é 27,7%, de onde salientam justificações como: "Pelo facto de ter uma forma de visualizar as situações semelhante á minha e também porque os professores mais jovens tendem a ser mais simpáticos e compreensíveis.", "São mais abertos à discussão e mais disponíveis.", "Em geral os professores mais próximos da minha idade são aqueles que terão mais interesses em comum e que mais facilmente se conseguem "pôr no nosso lugar" e entender as nossas dificuldades.", "Porque esse professor é menos formal e tem a memória mais fresca do tempo em que também era aluno, não se considerando superior aos demais." ou, ainda, "Porque , normalmente, os professores mais novos dão mais confiança aos alunos e permitem uma melhor aproximação.".

Tal representa mais do triplo do evidenciado pelos restantes alunos (8,8%).

Aquando do confronto com a questão 9, 43,9% dos alunos, que afirmam ser capazes de partilhar um problema pessoal com o Professor manifestam uma relação de confiança com este, onde se realçam expressões justificativas tais como: "Já tive relações com Professores em que isso foi possível. E é sempre

bom termos uma opinião de uma pessoa que gostamos e respeitamos, e que tem mais experiência de vida do que nós.", "Com a idade vem experiência. Devemos pedir ajuda a quem sabe ajudar.", "Meus professores são muito humanos e nos conhecemos há muitos anos.", "Já sucedeu e existem professores que conseguem ouvir os alunos e tentar orientar para o melhor caminho possível dentro das suas capacidades.", ou "A grande maioria dos professores (com o passar do tempo) procurar estreitar cada vez mais os laços e nós enquanto alunos acabamos por fazê-lo também… acabamos por ter com alguns professores relações muito estreitas e extra-Universidade.". Ao invés, nenhum dos alunos incapazes de partilhar um problema pessoal com o Professor perceciona uma relação de confiança com ele.

Ao serem confrontados com a questão 10.1, isto é, sempre que tem uma dúvida fora da sala de aula qual o modo de esclarecimento, primordial, que procura junto do Professor, 20,2% (64 em 317) dos alunos manifestaram uma relação de confiança com o Professor.

De onde, se salienta que, a probabilidade dos alunos que procuram esclarecer a dúvida, através de atendimento no gabinete, percecionarem uma relação de confiança é 43,2%, de onde se evidenciam justificações dos próprios, tais como: "Gosto de falar com os Professores pessoalmente. Além disso podem surgir mais dúvidas durante o esclarecimento e assim são logo resolvidas.", "Estabelecemos mais vínculos.", "Encontrar-me com o professor no seu gabinete proporciona uma maior proximidade, que ajuda a expor a dúvida…", "Atendimento pessoal permite aferir determinados aspetos que não se consegue por outros meios de informação." ou "Assim há um contacto mais próximo com o professor e as dúvidas são tiradas mais facilmente.".

Por outro lado, tal é 41,7% para os alunos que procuram esclarecê-la através de atendimento no gabinete, de onde se ressalvam justificações como: "… normalmente é preferível cara-a-cara, até porque uma dúvida pode sempre levar a outra ou parecido, e interacção pessoal é-me preferida.", "Se encontrar o professor no corredor interpelo-o, às vezes resolve-se rapidamente algo que

podia bloquear um aluno durante um par de horas.", "Por estar mais à vontade." ou "É preferível um contacto cara-a-cara pois assim é mais fácil o professor se aperceber onde estamos a errar e nos explicar a partir daí.".

Quando confrontados com a questão 11, isto é, qual a sua atitude ao encontrarem o Professor em ambiente extra sala de aula, 24,3% (77 em 317) dos alunos manifestaram uma relação de confiança com o Professor.

De onde, se salienta que a probabilidade dos alunos que conversam com o Professor percecionarem uma relação de confiança com ele é 74,3%, podendo ser justificado por expressões, dos próprios, tais como: "O professor ensina-me sobre aquilo que estou a tentar especializar-me, um dia espero honrar aquilo que me ensinou e estar no patamar de colega…", "Acho importante haver uma aproximação aluno-professor de forma a facilitar a transmissão de conhecimentos nos dois sentidos.", "por uma questão de educação e porque gosto de alguns professores.", "Acho que é uma boa atitude reconhecer o professor, e cumprimento professores mesmo que estes já não me deem aulas. Afinal fazem parte da minha…", ou "Considero que as boas maneiras são essenciais na conduta social e as conversas estabelecidas provêm da intimidade, confiança e aproximação entre as pessoas em questão…".

Por outro lado, tal é 20,6% para os alunos que cumprimentam cordialmente o Professor, onde se destacam, nas palavras dos próprios, os seguintes motivos: "Apesar de ser professor, o docente é também alguém próximo do aluno e por isso, o cumprimento é uma forma de mostrar algum respeito e uma forma cordial do aluno se relacionar com o professor.", "Porque tenho uma boa relação com eles.", "Acho que a relação de simpatia e empatia entre professor e aluno torna a aprendizagem mais fácil e interessante.", "Porque acredito que essas atitudes fomentam o bom relacionamento professor-aluno.", "Porque penso que nesse ambiente, os professores encontram-se mais descontraídos e acessíveis." ou, ainda, "Sinto um grande apreço por tudo o que me ensinam, faço-o com gosto.".

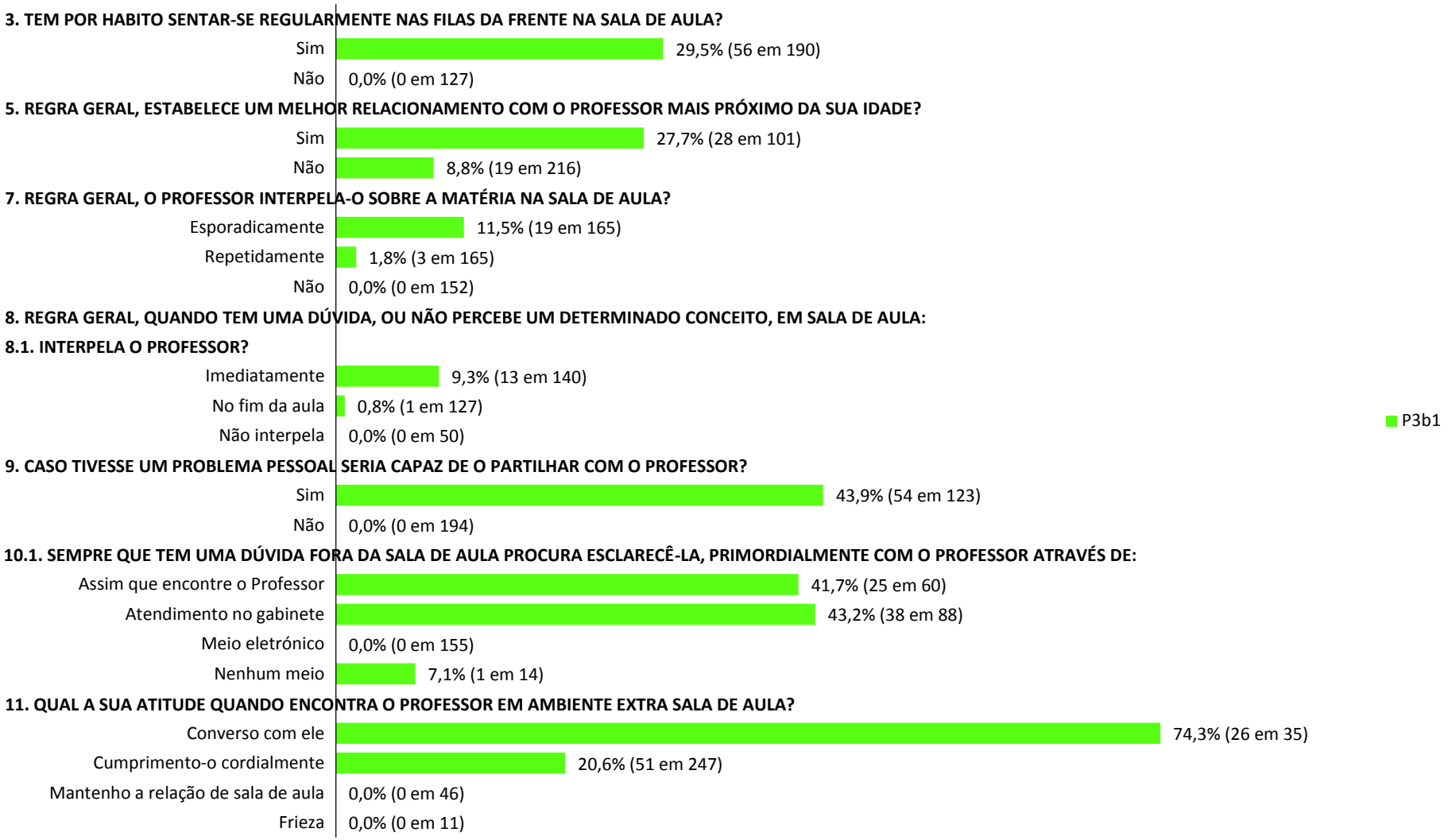


Gráfico 9.12: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Aluno uma relação de confiança com o Professor

Descreve-se agora "em que situação" os alunos denunciam uma relação de desconfiança com o Professor, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles, evidenciada uma relação de desconfiança. Tal é representado no Gráfico 9.13, de onde se extraem as seguintes evidências.

Quando confrontados questão 9, 33,0% dos alunos, que afirmam não ser capazes de partilhar um problema pessoal com o Professor, evidenciam uma relação de desconfiança com o Professor, sendo justificado, nas palavras dos próprios, por expressões tais como: "A relação professor-aluno não é propícia a isso.", "Não tenho grande ligação com qualquer professor.", "Não existe aproximação, por norma, entre aluno-professor.", "Não existe confiança para tal…", "Não partilho os meus problemas pessoais com estranhos." ou "Não existe abertura suficiente para o fazer.".

Aquando do confronto com a questão 11, isto é, qual a sua atitude quando encontram o Professor em ambiente extra sala de aula, 3,1% (10 em 317) dos alunos percecionam uma relação de desconfiança com o Professor. De onde, se salienta que a probabilidade dos alunos que tratam o Professor com frieza manifestarem uma relação de desconfiança com ele é 36,4%, sendo de 13,0% para os alunos que mantêm a relação de sala de aula com o Professor.

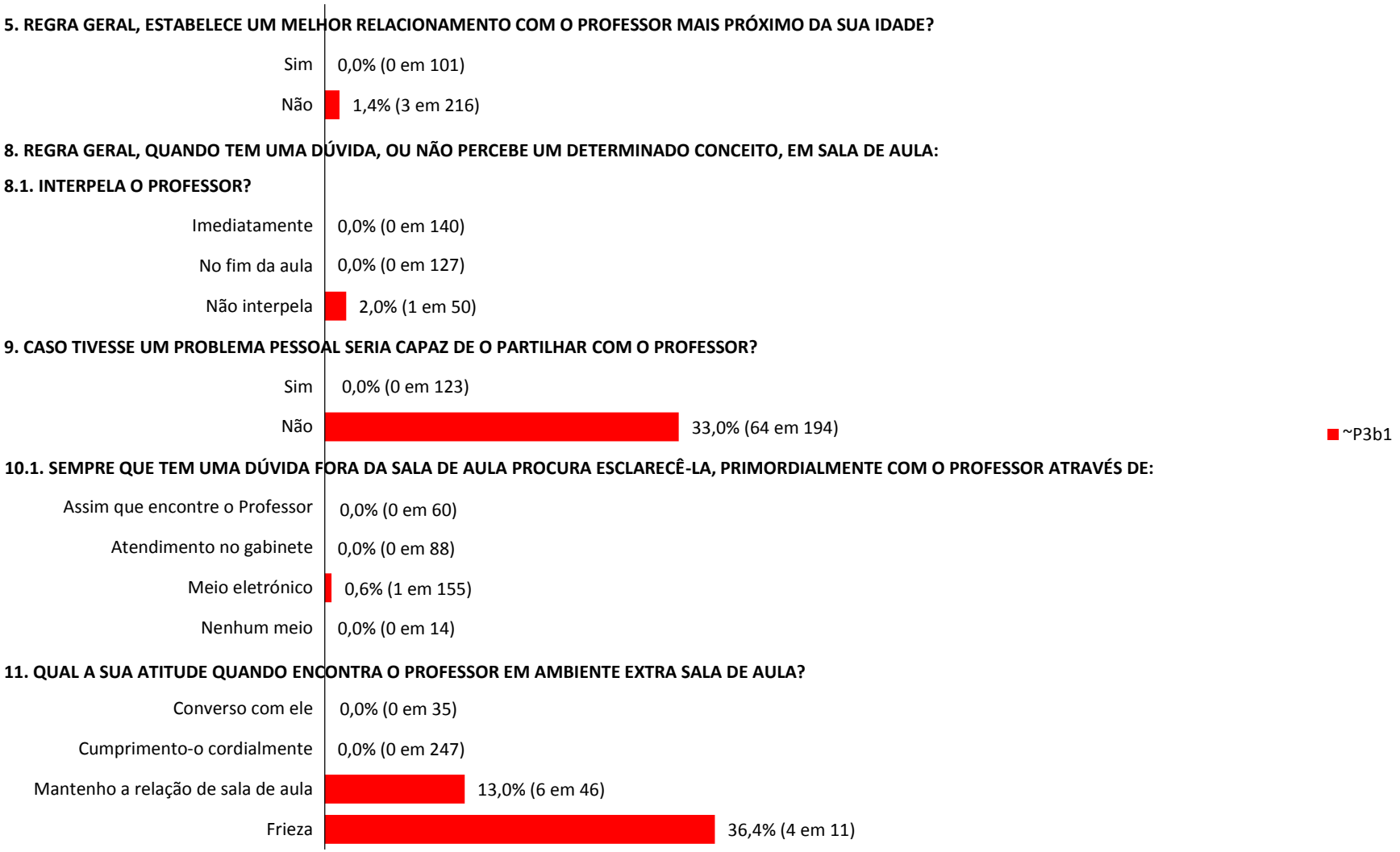


Gráfico 9.13: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Aluno uma relação de desconfiança com o Professor

9.2.2. Relação de confiança do Professor com ele

Nesta secção caracteriza-se a relação de confiança do Professor com o Aluno, segundo a perceção dos alunos explanada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, os alunos participantes no estudo são caracterizados no que concerne à proposição **P3b2** (ver Figura 4.2).

P3b2	O ALUNO PERCECIONA QUE O PROFESSOR DEMONSTRA UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM ELE

A partir da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno realça-se que 47,0% (149 em 317) dos alunos percecionaram uma relação de confiança do Professor com eles, ou seja, atestam a proposição **P3b2**. Por outro lado, salienta-se, ainda, que 13,9% (44 em 317) dos alunos percecionam uma relação de desconfiança do Professor para com eles, isto é, verificam **~P3b2**.

Da análise do perfil dos 149 alunos que atestam a proposição **P3b2** e dos 44 alunos que verificam **~P3b2**, podem ser realçadas as seguintes evidências.

Inicia-se com a descrição de "quem" são os alunos que percecionaram uma relação de confiança/desconfiança do Professor na relação com eles.

A análise do Gráfico 9.14 retira-se que a probabilidade de um Aluno percecionar uma relação de confiança do Professor consigo é muito elevada no patamar etário dos 29 aos 32 anos (72,7%).

Por outro lado, a probabilidade de um Aluno percecionar uma relação de desconfiança do Professor consigo é superior no patamar etário dos 33 aos 36 anos do Aluno (20,0%).

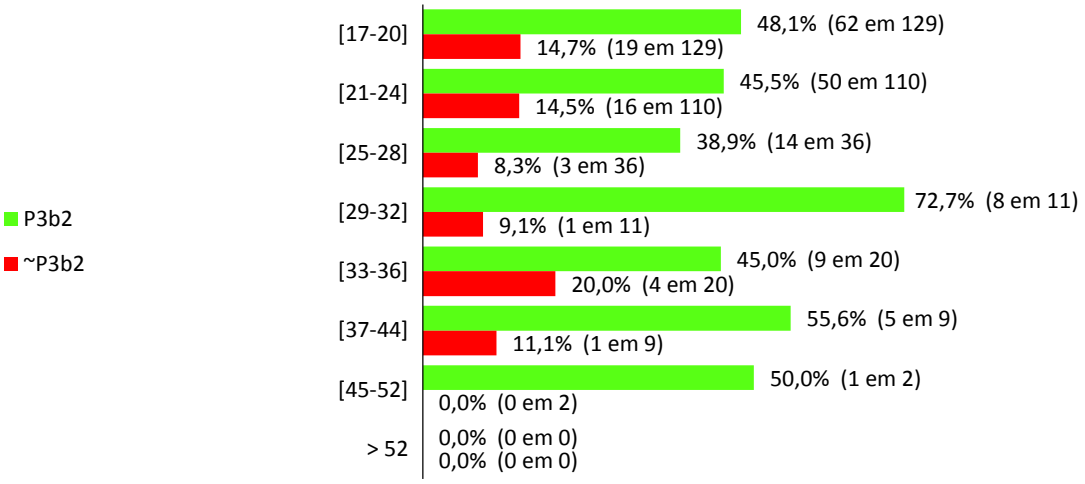


Gráfico 9.14: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função da idade

Do Gráfico 9.15 salienta-se que 49,5% dos alunos do género masculino percecionam uma relação de confiança do Professor consigo um pouco superior, quando comparado com a relação de confiança do Professor percecionada pelos alunos de género feminino.

Em concordância, a probabilidade de um Aluno do género masculino percecionar uma relação de desconfiança consigo é 8,6%, sendo bastante superior, quando comparado com a probabilidade de um Aluno do género feminino percecionar uma relação de desconfiança consigo.

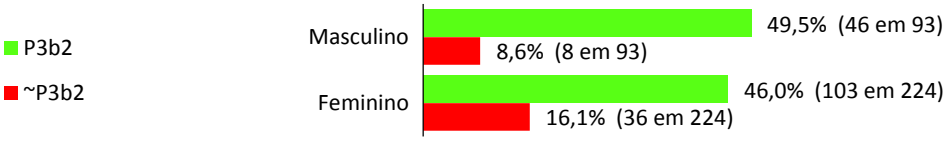


Gráfico 9.15: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função do género

A análise do Gráfico 9.16 permite ressalvar que a probabilidade de um Aluno que acedeu ao ensino superior através de Regimes Especiais percecionar uma relação de confiança e desconfiança do Professor consigo é a mais elevada, quando comparada com os restantes regimes de acesso.

Pode, ainda, realçar-se que, a probabilidade de um Aluno que acedeu ao ensino superior através de M23 ou AD-HOC percecionar uma relação de desconfiança do Professor consigo é 8,3%, sendo a menor quando comparada com os regimes restantes.

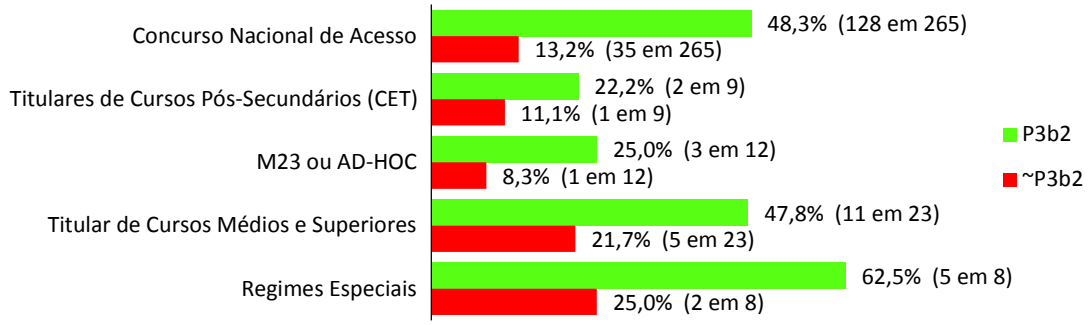


Gráfico 9.16: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função do tipo de acesso

Do Gráfico 9.17 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno com média de acesso de 10 ou 11 valores percecionar uma relação de confiança do Professor consigo (25,0%) é muito mais baixa quando comparada com os restantes regimes de acesso.

De modo coerente, realça-se que a probabilidade de um Aluno com média de acesso de 10 ou 11 valores percecionar uma relação de desconfiança do Professor consigo (25,0%) é muito superior quando comparada com os restantes alunos.

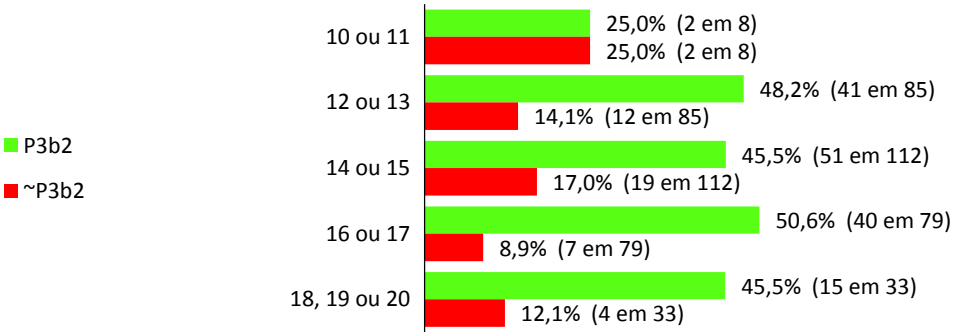


Gráfico 9.17: Relação de confiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função da média de acesso

Da análise do Gráfico 9.18 retira-se a probabilidade de um Aluno percecionar uma relação de confiança e desconfiança do Professor não patenteia uma conexão significativa com a opção de candidatura.

Realça-se que os alunos que entraram no ensino superior na opção menos preferencial observam a menor relação de confiança do Professor, bem como, a maior relação de desconfiança do Professor.

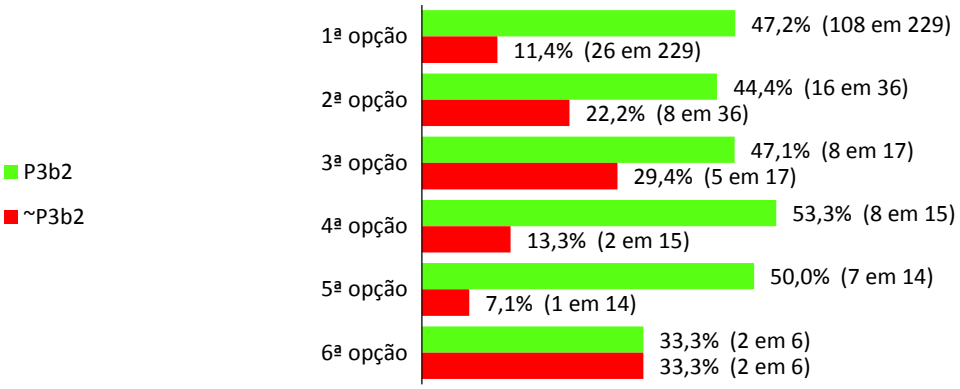


Gráfico 9.18: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função da opção de candidatura

Do Gráfico 9.19 realça-se que os alunos do ensino universitário percecionam uma relação de confiança do Professor consigo superior, quando comparado com a relação de confiança do Professor percecionada pelos alunos do ensino superior politécnico.

No entanto, e de forma contraditória, a probabilidade de um Aluno percecionar uma relação de desconfiança do Professor consigo é superior para os alunos do ensino universitário.

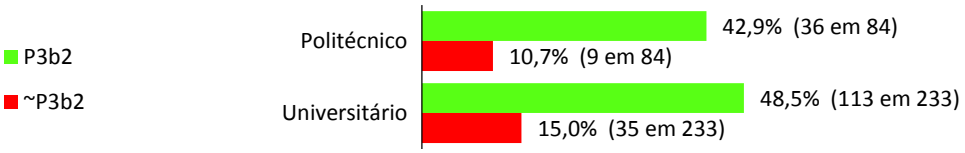


Gráfico 9.19: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função do sistema de ensino

Do Gráfico 9.20 realça-se que a probabilidade de um Aluno percecionar uma relação de confiança do Professor consigo varia entre 22,2% para os alunos dos cursos das áreas de Agricultura e Recursos Naturais, e 60,7% para os alunos dos cursos das áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços.

Salienta-se, igualmente, que os alunos de cursos das áreas de Agricultura e Recursos Naturais são os que percecionam maior relação de desconfiança com o Professor (22,2%).

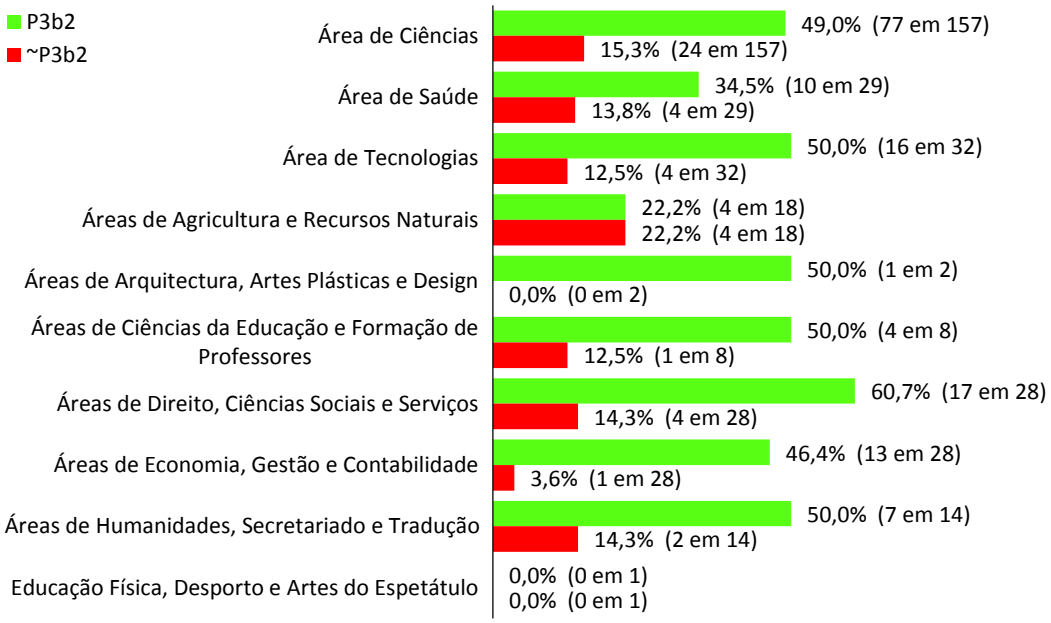


Gráfico 9.20: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função da área do curso

Do Gráfico 9.21 verifica-se que, a inexistência de uma conexão significativa entre o ano curricular de inscrição dos alunos e a relação de confiança/desconfiança do Professor com eles.

Pode realçar-se, no entanto, que os alunos inscritos nos 4º e 5º anos percecionam uma menor relação de desconfiança do Professor consigo, bem como, um maior grau de amplitude na relação de desconfiança vs confiança do Professor com eles.

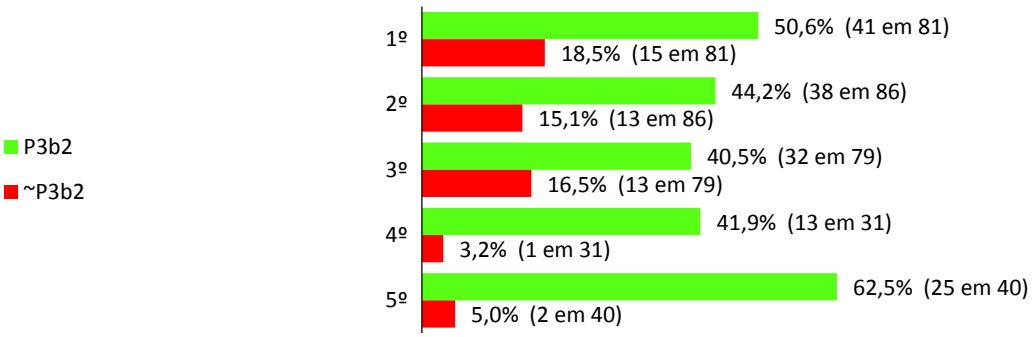


Gráfico 9.21: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função do ano curricular de inscrição

Da análise do Gráfico 9.22 constata-se a inexistência uma conexão latente entre a probabilidade de um Aluno percecionar uma relação de confiança/desconfiança do Professor consigo e a situação de estar, ou não, deslocado.

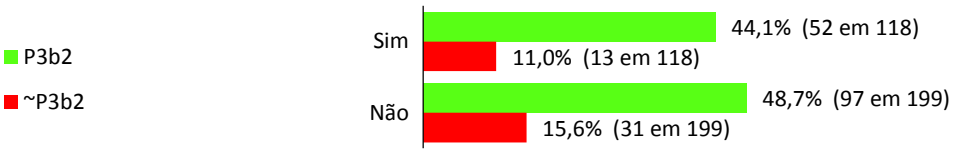


Gráfico 9.22: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função de estar, ou não, deslocado

Da observação do Gráfico 9.23, evidencia-se que a probabilidade de um Aluno percecionar uma relação de desconfiança do Professor consigo revela um pendor a diminuir, à medida que os alunos manifestam menor independência económica ($\rho = -0{,}92$).

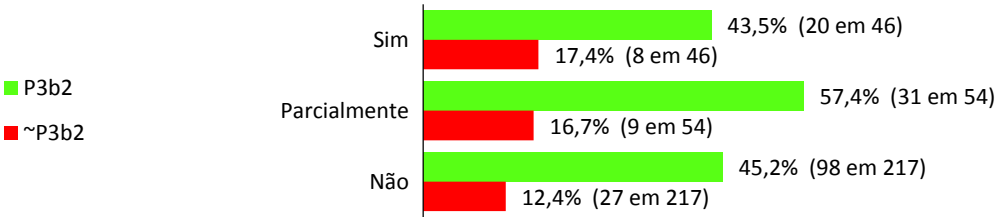


Gráfico 9.23: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função da independência económica

Do Gráfico 9.24 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno não bolseiro, percecionar uma relação de confiança do Professor consigo é ligeiramente superior, quando comparada com a probabilidade de um Aluno não bolseiro.

Coerentemente, realça-se que a probabilidade dos alunos não bolseiros percecionarem uma relação de desconfiança do Professor consigo é ligeiramente inferior, quando comparada com os restantes alunos.

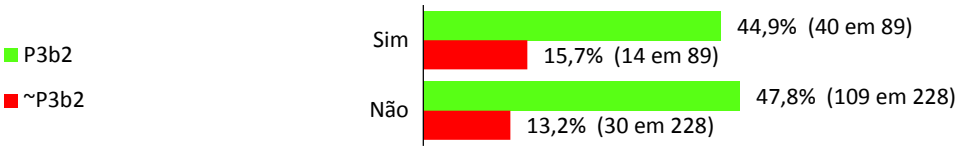


Gráfico 9.24: Relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno, percecionada por este, em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase enuncia-se "em que situação" os alunos observaram uma relação de confiança do Professor com eles, como resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi percecionada uma relação de confiança do Professor com eles. Tal é representado no Gráfico 9.25, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 4, 32,7% dos alunos que afirmam que, regra geral, o Professor não tem por hábito manter-se apenas junto do quadro ou da secretária, mas ao invés circula pela sala de aula, percecionam uma relação de confiança do Professor com eles, justificada por expressões tais como: "Para interagir melhor com os alunos, para prender a atenção dos mesmos, e para que não se dispersem.", "Tornar as aulas mais dinâmicas e garantir uma maior proximidade com os alunos.", "Para os alunos sentirem que ele está interessado em nós, e em que consigamos compreender a matéria." ou "Para melhorar a dinâmica de grupo e otimizar a relação com os alunos, estar sempre sentado ou perto do quadro, dá a sensação que o professor está a colocar uma barreira entre o professor e aluno.".

Aquando do confronto com a questão 6, isto é, se, regra geral, perceciona que o Professor mais próximo da sua idade tem um melhor relacionamento consigo, 9,1% (29 em 317) dos alunos sentem uma relação de confiança do Professor com eles.

De onde, se salienta que, a probabilidade dos alunos, que indicam que o Professor mais próximo da sua idade tem um melhor relacionamento consigo, percecionarem uma relação de confiança do Professor com eles é 20,4%, realçando-se, nas palavras dos próprios, justificações como: "Está mais à vontade devido a proximidade da idade.", "Mostram-se mais abertos e querem cativar os alunos.", "Maior abertura perante os alunos, menor sensação de superioridade, maior proximidade dos alunos." ou "A mentalidade de um professor mais jovem é diferente, é mais aberta e pela falta de experiência e por quererem ser ouvidos, dão mais confiança ao aluno deixando que este se sinta mais à vontade.".

Ao serem confrontados com a questão 8.2, a probabilidade dos alunos a quem, regra geral, o Professor responde imediatamente ao ser interpelado em caso de dúvida na sala de aula, percecionarem uma relação de confiança do Professor com eles é 24,0%. Tal pode ser justificado, nas palavras dos próprios, por expressões tais como: "Sabe o que está a leccionar e não tem medo de responder, mesmo que se possa enganar.", "Não quer deixar alunos com dúvidas, nem dar aso a que estas se desenvolvam durante a aula, ou mesmo fora desta.", "Porque gosta de tirar as dúvidas aos alunos.", "Preocupação em que os alunos entendam o que ele esta a dizer, profissionalismo." ou "Preocupação em que os alunos entendam o que ele está a dizer, profissionalismo".

Finalmente, aquando do confronto com a questão 12, isto é, regra geral, qual a atitude do Professor quando se encontra consigo em ambiente extra sala de aula, 14,5% (46 em 317) dos alunos percecionam uma relação de confiança do Professor com eles.

De onde, se realça que 61,5% dos alunos com os quais o Professor conversa quando se encontra com eles em ambiente extra sala de aula, percecionam uma relação de confiança do Professor com eles. Tal pode ser motivado por expressões dos próprios, tais como: "Dentro da sala de aula não é possível prestar atenção diferenciada e pormenorizada a todos os alunos.", "Procura um bom relacionamento com os seus alunos para que se torne mais fácil a tarefa de leccionar.", "Os professores gostam de estar com os alunos, falar com eles, … não devem ser vistos como inimigos mas, sim como amigos." ou, ainda, "Penso que os professores, como acabam por passar várias horas por dia e por semana a conviver connosco acabam por criar afinidade por nós e sentem-se interessados em saber como vai o nosso progresso.".

Gráfico 9.25: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Aluno uma relação de confiança do Professor com ele

Descreve-se agora "em que situação" os alunos denunciam uma relação de desconfiança do Professor consigo, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi percecionada uma relação de desconfiança do Professor com eles. Tal é representado no Gráfico 9.26, de onde se extraem as seguintes evidências.

Quando confrontados com a questão 9, 6,7% dos alunos que afirmam não serem capazes de partilhar um problema pessoal com o Professor percecionam uma relação de desconfiança do Professor consigo. Tal pode ser justificado, pelos próprios, através de expressões como: "Não existe aproximação, por norma, entre aluno-professor.", "Os professores são pouco receptivos e atenciosos. Não tentam criar qualquer tipo de laços com os alunos.", "A relação professor-alunos não é assim tão grande e quase todos nem sabem os alunos que têm nem os conhece, por isso seria impensável partilhar um problema pessoal com estes." ou "Regra geral, nenhum se mostra disposto a tal.".

Finalmente, aquando do confronto com a questão 12, isto é, regra geral, qual a atitude do Professor quando se encontra consigo em ambiente extra sala de aula, 6,9% (22 em 317) dos alunos percecionam uma relação de desconfiança do Professor com eles. De onde, se realça que 54,2% dos alunos que se sentem tratados com frieza pelo Professor quando se encontra consigo em ambiente extra sala de aula, percecionam uma relação de desconfiança do Professor consigo, o que pode ser justificado por expressões dos próprios, tais como: "Não nos conhecem nem se lembram da nossa cara.", "Não se interessam pelos alunos por isso nem sabem quem são eles ou , pelo menos , é o que mostram", "Não convém mostrar intimidade com os alunos" ou "Por não querer manter uma relação aluno-professor saudável.".

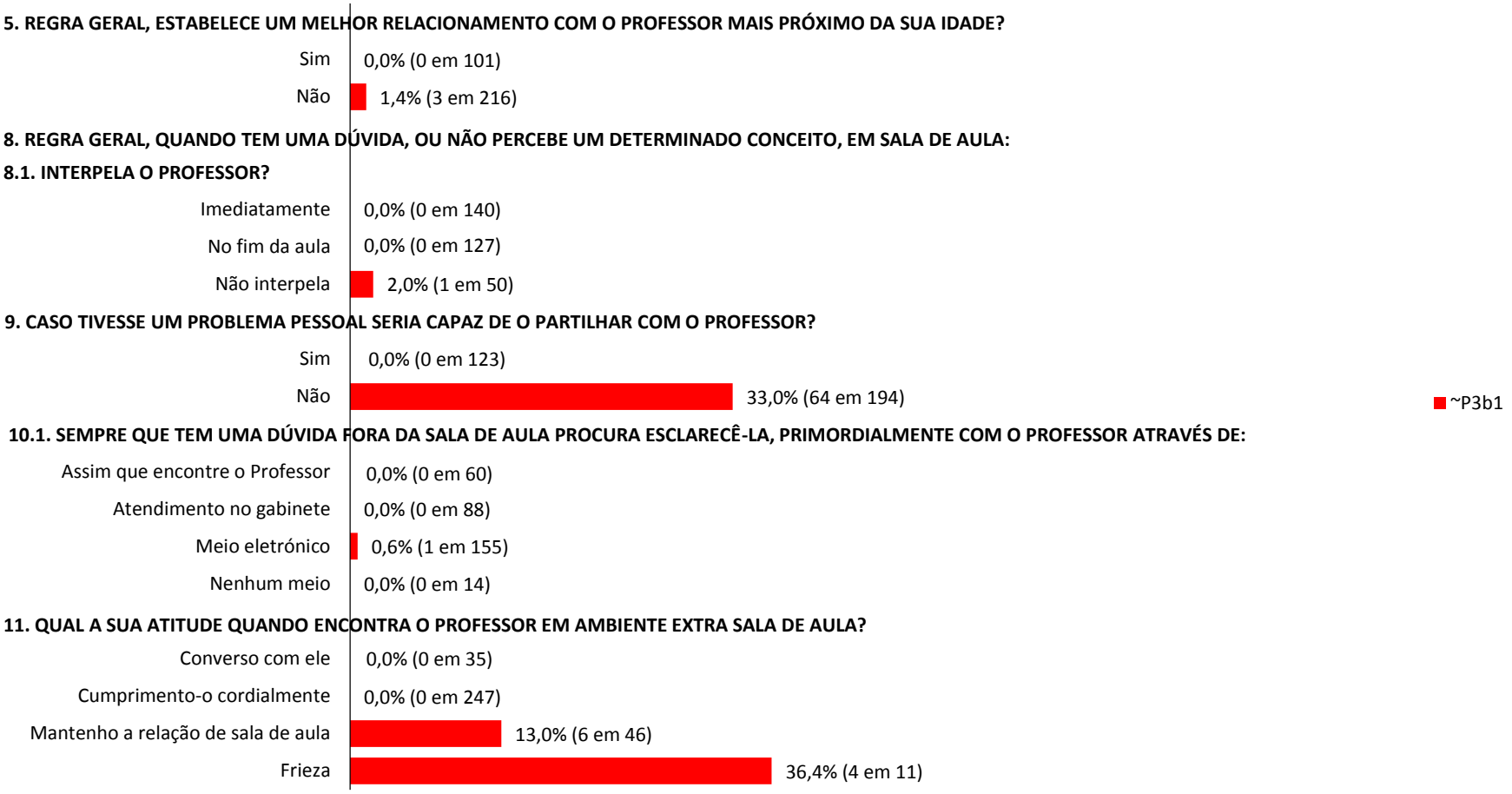


Gráfico 9.26: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Aluno uma relação de desconfiança do Professor com ele

9.3. PERCEÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Uma grande atitude faz muito mais que acender as luzes no nosso mundo; parece que ela magicamente nos conecta a todos os tipos de oportunidades casuais, que estavam de alguma forma ausentes antes da mudança.

(Earl Nightingale)

Nas subsecções seguintes traça-se o perfil dos 67 professores que se submeteram ao estudo no que diz respeito à variável esforço emocional na relação com o Aluno descrita na secção 5.4.5.2. Para tal, recorre-se às respostas dos professores à Parte II do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

9.3.1. Relação de confiança com o Aluno

Nesta secção caracteriza-se a relação de confiança do Professor na relação com o Aluno de acordo com a perceção dos professores evidenciada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, são caracterizados os professores participantes no estudo no que concerne à proposição **P4b1** (ver Figura 4.2).

P4b1	O PROFESSOR MANIFESTA UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM O ALUNO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, resulta que 67,2% (45 em 67) dos professores manifestam uma relação de confiança com o Aluno, isto é, verificam a proposição **P4b1**. Por outro lado, ressalta, que apenas 6,0% (4 em 67) dos professores evidenciam uma relação de desconfiança com o Aluno, ou seja, verificam **~P4b1**.

Da análise do perfil dos 45 professores que verificam a proposição **P4b1** e dos 4 professores que verificam **~P4b1**, podem ser realçadas as seguintes evidências.

Começa-se pela descrição de "quem" são os professores que manifestam uma relação de confiança/desconfiança com o Aluno.

Do Gráfico 9.27 retira-se que a idade do Professor não é um fator de correlação relevante para o estabelecimento de uma relação de confiança/desconfiança do Professor com o Aluno.

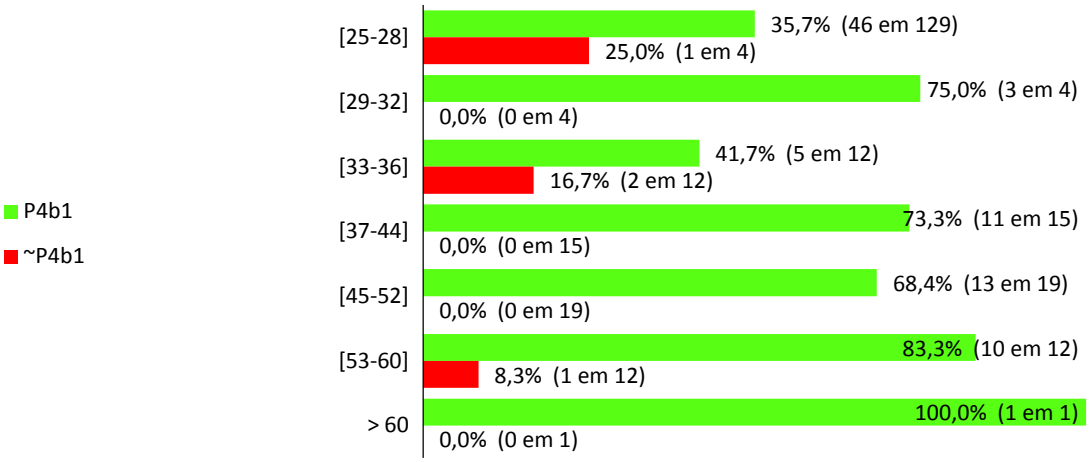


Gráfico 9.27: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da idade

Do Gráfico 9.28 salienta-se que a probabilidade de um Professor do género masculino manifestar uma relação de confiança com o Aluno é 72,7%, sendo superior, quando comparada à probabilidade de um Professor do género feminino evidenciar uma relação de confiança com o Aluno (64,4%).

No entanto, e de modo contraditório, os professores do género masculino manifestam uma relação de desconfiança com o Aluno é, também, superior quando comparado com o evidenciado pelos professores do género feminino.

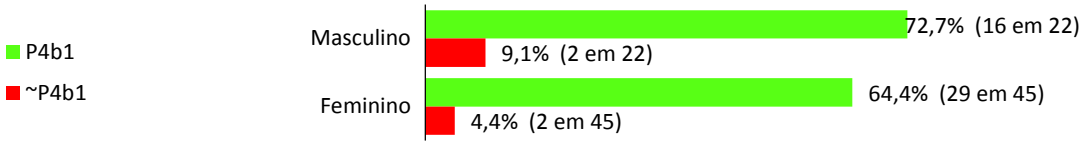


Gráfico 9.28: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função do género

A análise do Gráfico 9.29 permite realçar que todos os professores com a licenciatura como habilitação académica máxima manifestam uma relação de confiança total com o Aluno.

Por outro lado, a probabilidade dos professores com o mestrado como habilitação académica máxima evidenciam uma relação de desconfiança com o Aluno de 13,6%, sendo muito superior, quando comparado com os Professores restantes.

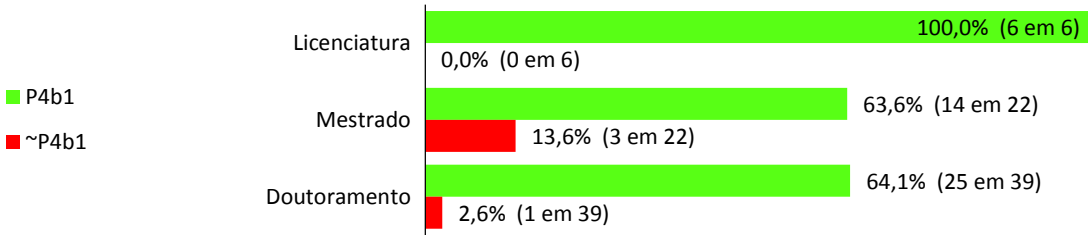


Gráfico 9.29: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da habilitação académica

Do Gráfico 9.30 verifica-se que todos os professores das áreas de Economia, Gestão e Contabilidade, das áreas de Ciências de Educação e Formação de Professores e das áreas de Agricultura e Recursos Naturais manifestam uma total relação de confiança com Aluno.

Por outro lado, os professores das áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços evidenciam a maior probabilidade de estabelecer uma relação de desconfiança com o Aluno (16,7%).

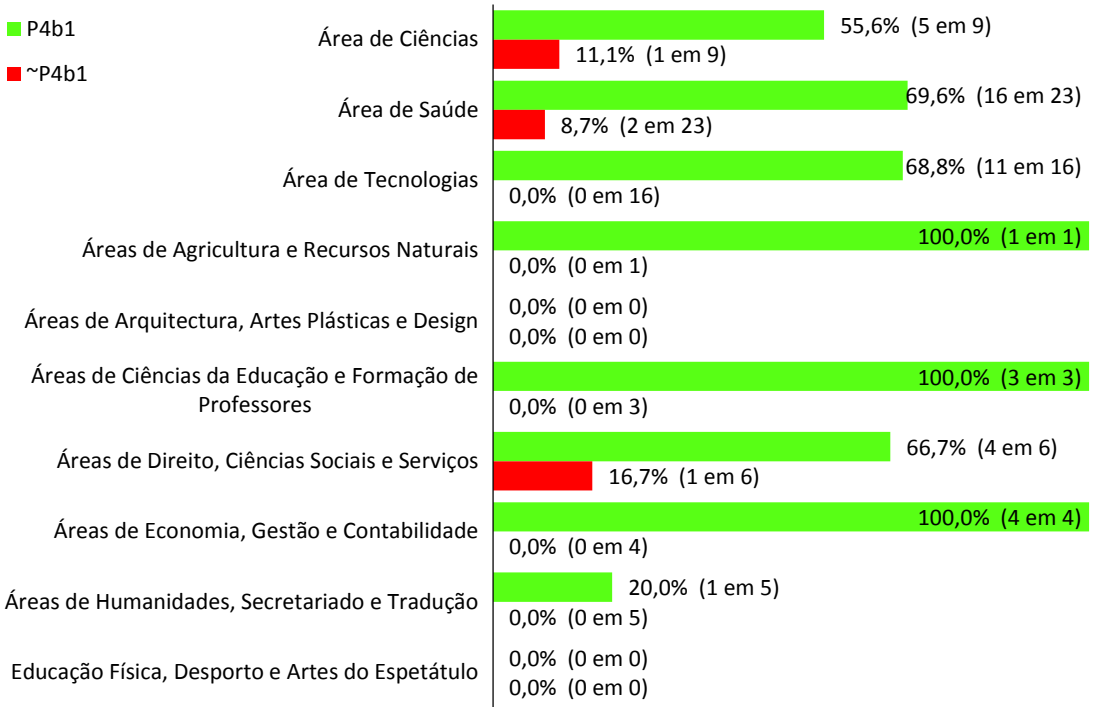


Gráfico 9.30: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da área de formação

A partir do Gráfico 9.31 salienta-se a inexistência de uma conexão significativa entre o tempo de serviço dos professores e a relação de confiança/desconfiança destes com Aluno.

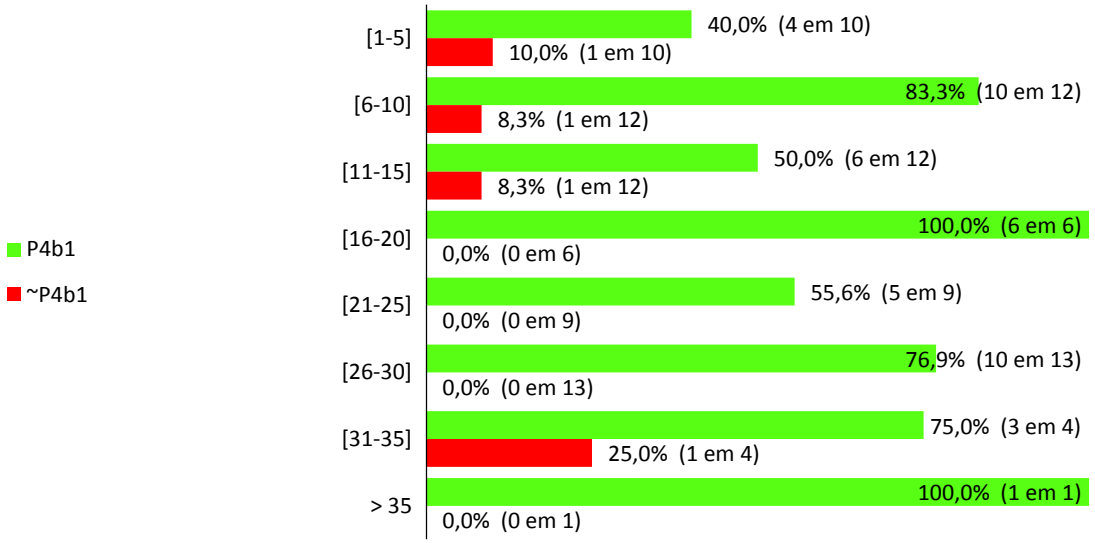


Gráfico 9.31: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função do tempo de serviço

Não se evidencia uma correlação significativa entre a categoria dos professores e a relação de confiança/desconfiança destes com Aluno (Gráfico 9.32).

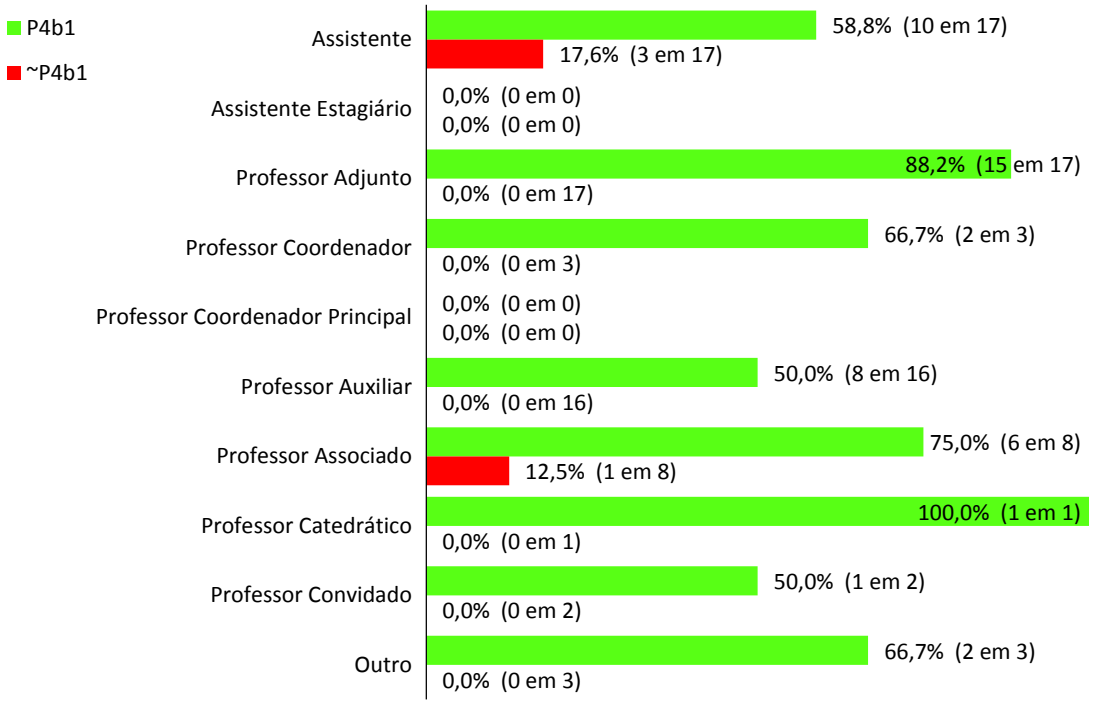


Gráfico 9.32: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da categoria

A observação do Gráfico 9.33 permite verificar a inexistência de uma conexão expressiva entre as horas de formação pedagógica dos professores e a relação de confiança/desconfiança destes com Aluno.

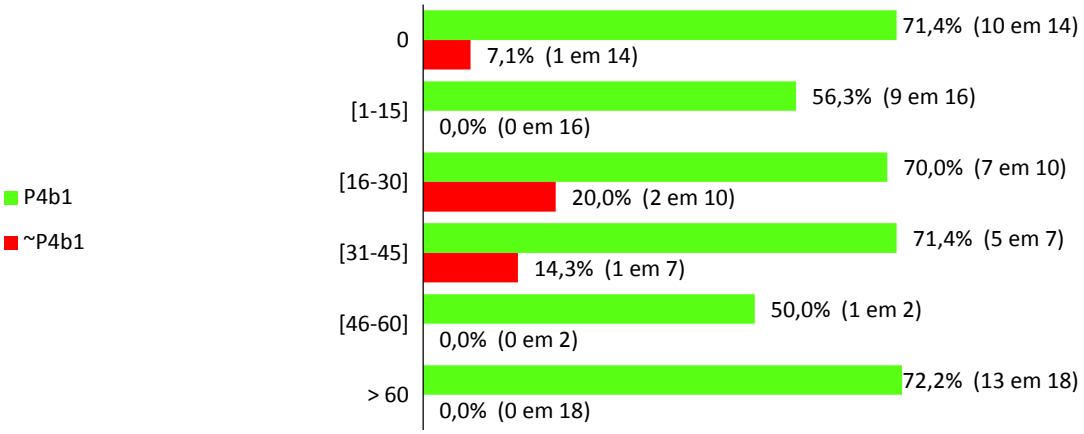


Gráfico 9.33: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da formação pedagógica

Do Gráfico 9.34 realça-se a inexistência de uma conexão significativa entre a motivação dos professores e a relação de confiança/desconfiança destes com o Aluno.

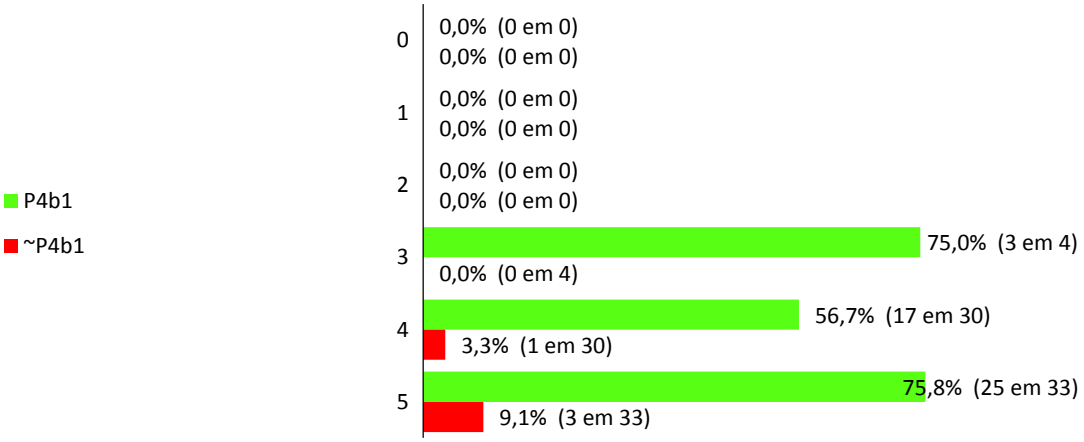


Gráfico 9.34: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da motivação

Do Gráfico 9.35 salienta-se que a probabilidade de um Professor com atividade docente exclusiva manifestar uma relação de confiança com o Aluno é superior quando comparado com os restantes professores.

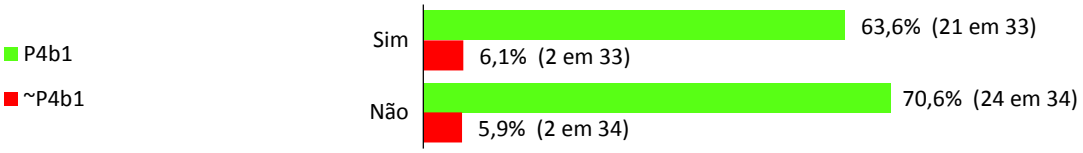


Gráfico 9.35: Relação de confiança/desconfiança com o Aluno manifestada pelo Professor em função da atividade extradocente

Descreve-se, agora, "em que situação" os professores manifestam uma relação de confiança com o Aluno, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, percecionada uma relação de confiança. Tal é representado no Gráfico 9.36, de onde se podem extrair as seguintes inferências.

Ao serem confrontados com a questão 3, a probabilidade dos professores que têm por hábito circular pela sala de aula, ao invés de manter-se apenas junto ao quadro ou da sua secretária, manifestarem uma relação de confiança com o Aluno é 57,7%, de onde se podem evidenciar as justificações seguintes: "A circulação pela sala potencia a relação interpessoal, pelo encurtamento da distância entre professor e estudante.", "As minhas aulas são para além de explicativas e expositivas, interrogatórias e para maior dinâmica é necessário o contacto mais próximo, individual, com o estudante.", "Gosto de despertar o interesse do aluno, interactuando com cada um, cultivando uma cultura de proximidade.", "É uma questão de dinamizar a apresentação. Um elemento em movimento ajuda a prender a atenção dos alunos, a apercebermo-nos concretamente de quem está interessado, permite criar flutuações no discurso...", ou "Para identificar os aspectos da comunicação não verbal, que para mim são os dados que melhor contribuem para avaliar o feedback que estou a ter junto dos estudantes.". Ao invés, nenhum Professor com o hábito contrário perceciona uma relação de confiança com o Aluno.

Aquando do confronto com a questão 8.2, 20,0% dos professores, que respondem imediatamente ao Aluno quando este tem uma dúvida, ou não percebe um determinado conceito, em sala de aula, evidenciaram uma relação

de confiança com o Aluno. Tal pode ser justificado por expressões dos próprios, tais como: ” Se souber a resposta, respondo imediatamente. Se não souber, informo-o que vou procurar saber a resposta e, posteriormente, dar-lhe conhecimento.”, “Entendo que os alunos têm que ganhar confiança relativamente ao seu professor. Uma forma de o conseguir é o professor demonstrar que está sempre preparado.”, “Respeitar alguém é ouvi-la. Se não responder, estou a "desconfirmar" a sua pessoa. Por outro lado, pode ficar preso na dúvida e não entender o resto ou desmotivar-se.” ou, ainda, “Permite estabelecer um diálogo construtivo e explorara ouros assuntos colaterais ao tema.”.

Finalmente, quando confrontados com a questão 11, isto é, qual a sua atitude quando encontra o Aluno em ambiente extra sala de aula, 38,8% (26 em 67) dos professores manifestaram uma relação de confiança com o Aluno.

De onde, se salienta que a probabilidade dos professores que conversam com o Aluno percecionarem uma relação de confiança com ele é 61,9%, de onde se evidenciam as seguintes justificações dos próprios: “Entendo que o desenvolvimento de relações interpessoais é fundamental e que tem benefícios numa maior abertura para o processo ensino-aprendizagem.”, “Um bom relacionamento facilita a atenção do aluno para a aula.”, “Para que o aluno fique com a noção de que cada aluno é individualmente importante para mim, é uma pessoa distinta.” ou “Porque acredito que um professor influencia mais a personalidade dos alunos pelo que é do que pelo que sabe.”.

Realça-se, ainda, que a probabilidade dos professores manifestarem uma relação de confiança com o Aluno é 28,6% para os professores que cumprimentam o cordialmente, podendo ser motivado por: “Porque gosto de estabelecer relações empáticas com os alunos.”, “Julgo ser importante para criar uma ligação de respeito mútuo.”, “Para que os alunos sintam sou alguém com quem podem interagir.”, “Por respeito e interesse pela aprendizagem dos estudantes.” ou “Porque na minha área a aprendizagem da boa comunicação/relação humana é fundamental e porque sou assim.”.

Gráfico 9.36: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Professor uma relação de confiança com o Aluno

No Gráfico 9.37 representa-se “em que situação” os professores manifestam uma relação de desconfiança com o Aluno, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, evidenciada uma relação de desconfiança.

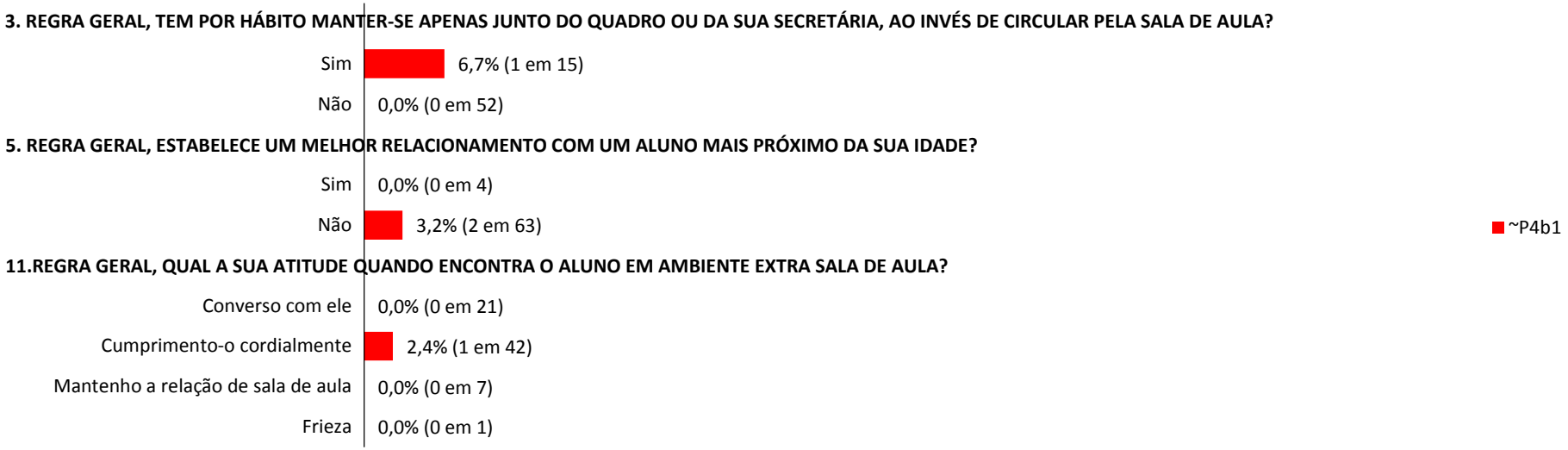


Gráfico 9.37: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Professor uma relação de desconfiança com o Aluno

9.3.2. Relação de confiança do Aluno com ele

Nesta secção é caracterizada a relação de confiança do Aluno, na relação com o Professor, segundo a perceção dos professores patenteada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, caracterizam-se os professores participantes no estudo no que concerne à proposição **P4b2** (ver Figura 4.2).

P4b2	O PROFESSOR PERCECIONA QUE O ALUNO DEMONSTRA UMA RELAÇÃO DE CONFIANÇA COM ELE

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, resulta que 70,1% (47 em 67) dos professores percecionam uma relação de confiança do Aluno com eles, isto é, verificam a proposição **P4b2**. Por outro lado, realça-se, que apenas 4,5% (3 em 67) dos professores evidenciam uma relação de desconfiança do Aluno com eles, ou seja, não verificam verificam **~P4b2**.

Começa-se pela descrição de "quem" são os professores que percecionam uma relação de confiança/desconfiança do Aluno com eles.

Da análise do Gráfico 9.38 salienta-se que a probabilidade de um Professor percecionar uma relação de confiança do Aluno consigo revela uma tendência a diminuir com a idade do Professor, de 86,7% a 58,3%, entre os patamares etários dos 37 aos 60 anos ($\rho = -0,99$).

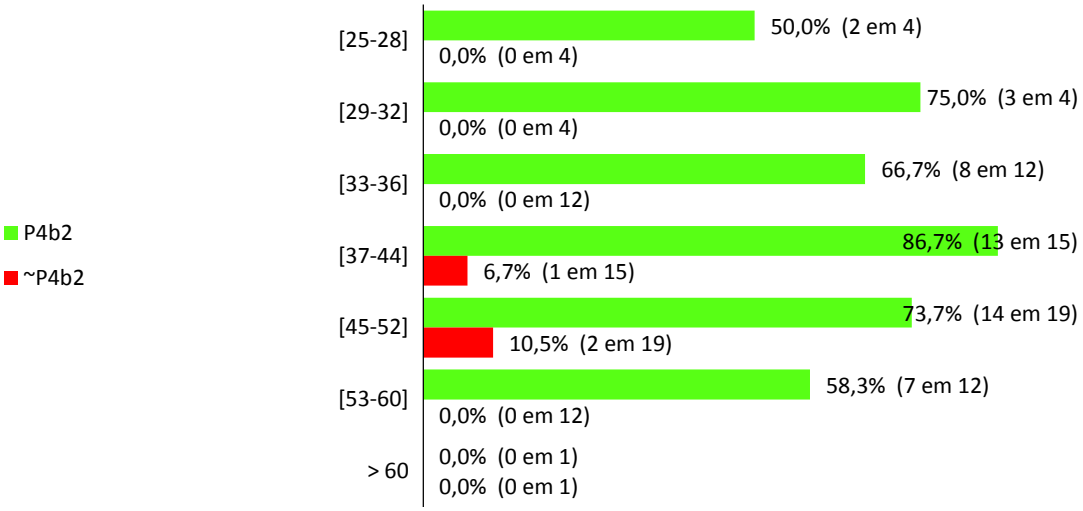


Gráfico 9.38: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da idade

A partir do Gráfico 9.39 verifica-se a inexistência de uma conexão significativa entre o género dos professores e a probabilidade destes percecionarem uma relação de confiança do Aluno com eles.

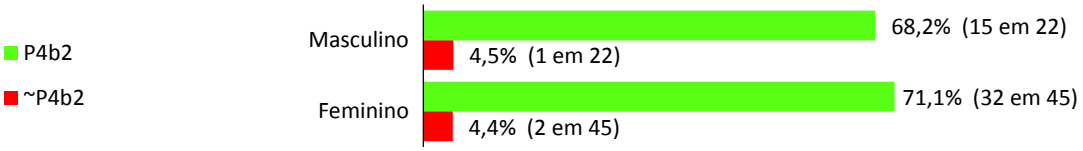


Gráfico 9.39: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função do género

Do Gráfico 9.40 realça-se que os professores com a licenciatura como habilitação académica máxima percecionam uma menor relação de confiança do Aluno consigo (66,7%), bem como percecionam a maior relação de desconfiança do Aluno consigo (16,7%).

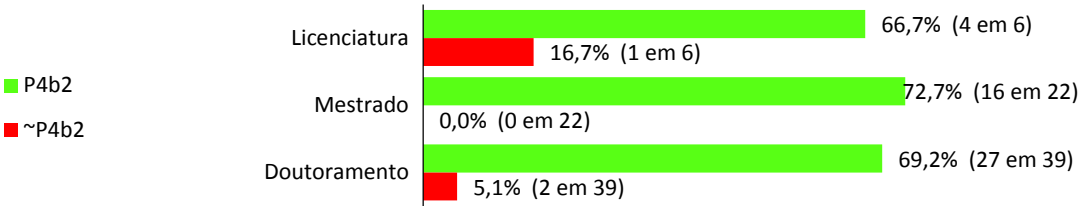


Gráfico 9.40: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da habilitação académica

Da análise do Gráfico 9.41 evidencia-se que os professores das áreas de formação em Economia, Gestão e Contabilidade percecionam a menor relação de confiança do Aluno consigo (25,0%), assim como a maior relação de desconfiança do Aluno consigo (25,0%).

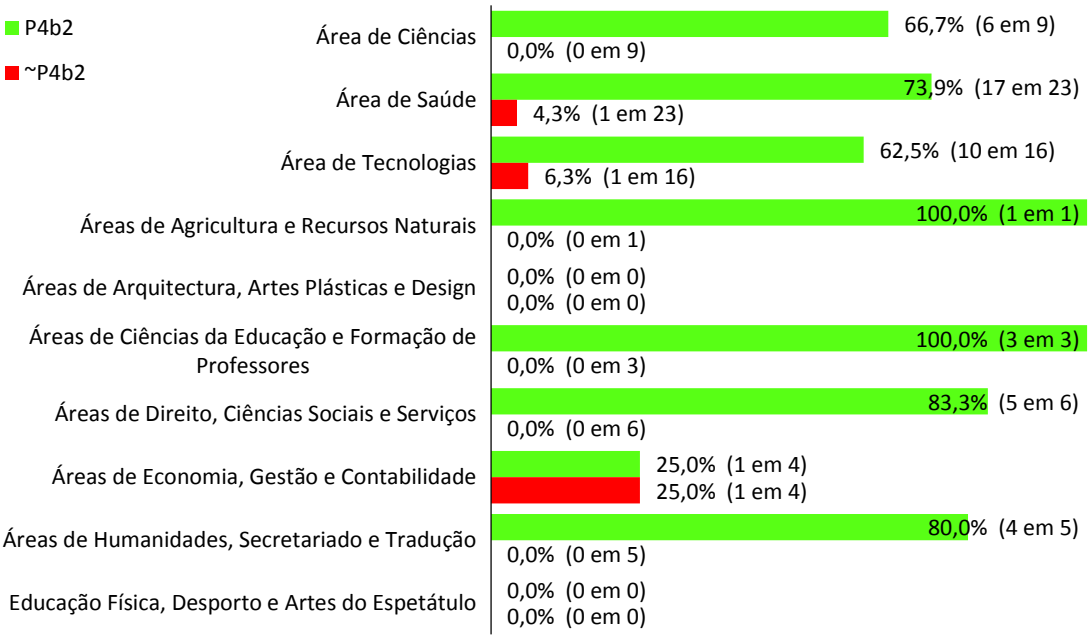


Gráfico 9.41: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da área de formação

Da análise do Gráfico 9.42 salienta-se que todos os professores com tempo de serviço docente entre 6 e 10 anos percecionam uma relação de confiança do Aluno consigo. No entanto não se pode inferir uma conexão significativa entre os anos de tempo serviço docente do Professor e a relação de confiança do Aluno percecionado pelo Professor.

Por outro lado, realça-se que os professores com tempo de serviço docente entre 16 e 20 anos percecionam uma relação de desconfiança do Aluno consigo mais elevada com 16,7%.

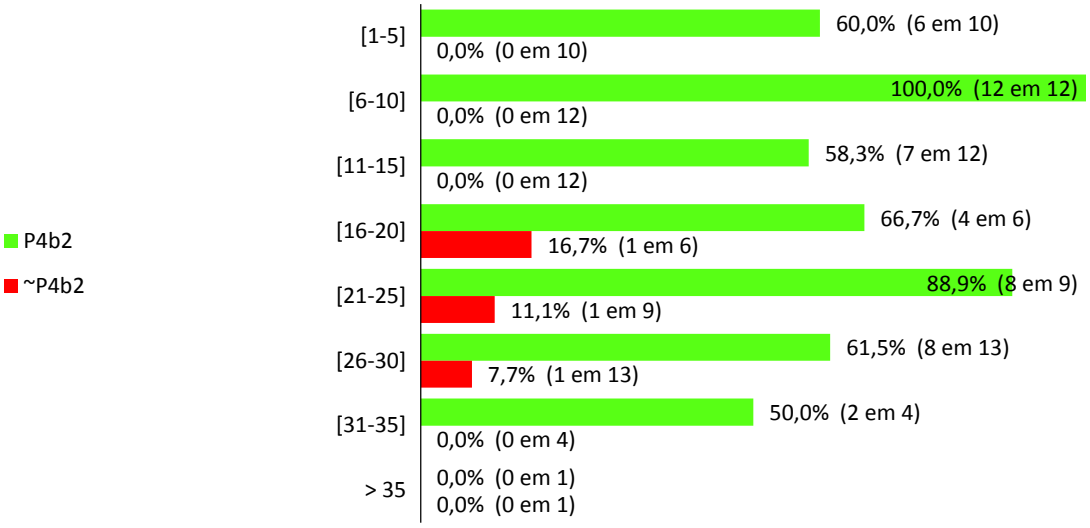


Gráfico 9.42: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função do tempo de serviço

Do Gráfico 9.43 retira-se que todos os professores Convidados percecionam uma relação de confiança do Aluno consigo, seguidos dos professores Adjuntos com 88,2% a percecionarem uma relação de confiança do Aluno consigo.

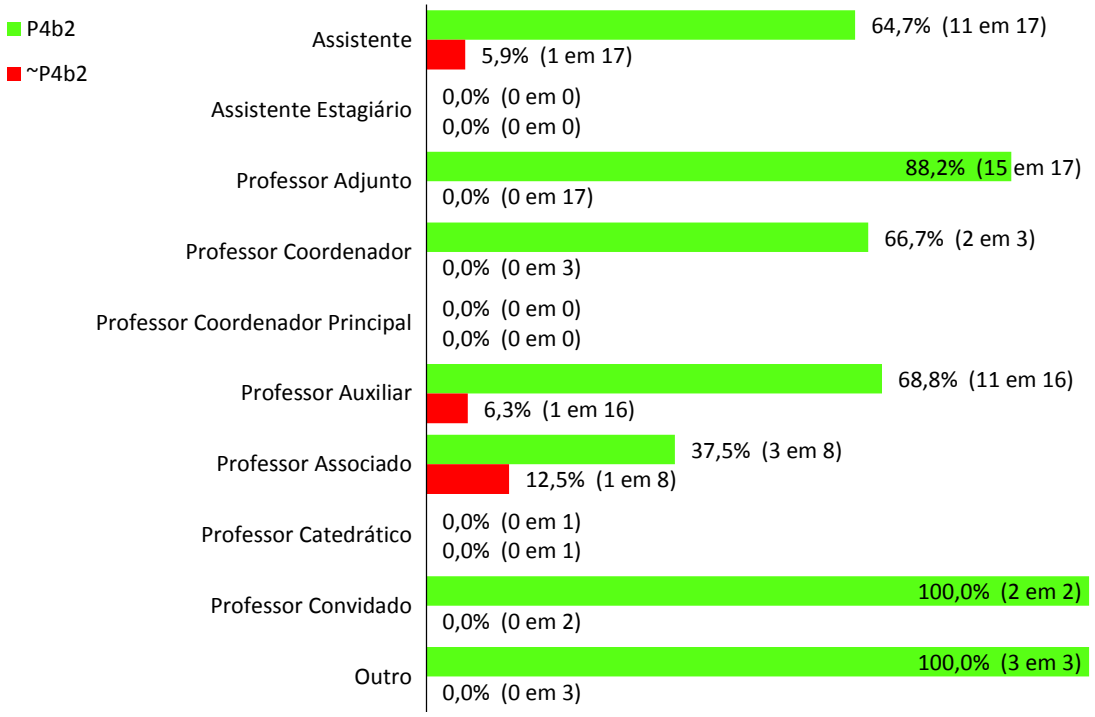


Gráfico 9.43: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da categoria

Do Gráfico 9.44 infere-se a inexistência de uma conexão significativa entre o número de horas de formação pedagógica nos últimos 5 anos e a relação de confiança/desconfiança do Aluno percecionado pelo Professor.

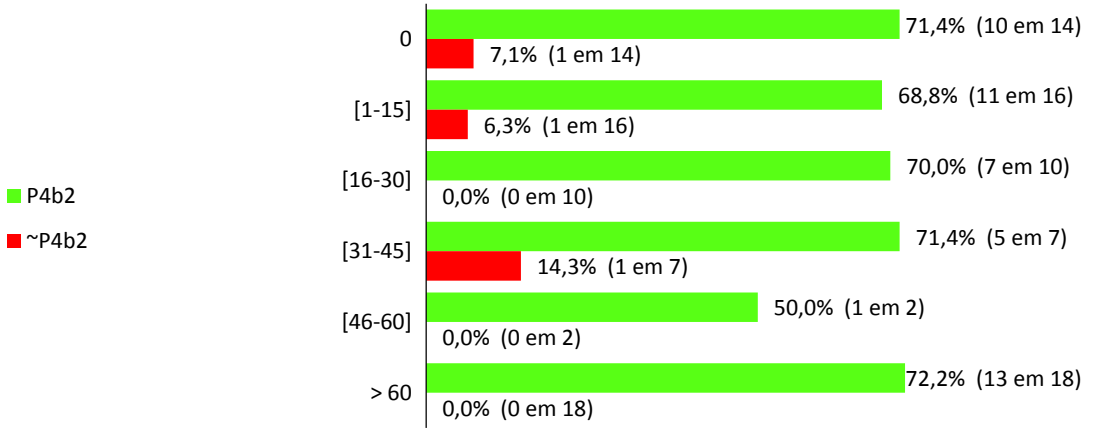


Gráfico 9.44: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da formação pedagógica

Da análise do Gráfico 9.45 salienta-se que a probabilidade de um Professor percecionar uma relação de confiança do Aluno consigo, revela grande tendência a aumentar com o incremento do nível de motivação, de 50,0% a 81,8% (ρ = 0,98). Note-se que, nenhum Professor indicou ter motivação inferir ao 3º nível.

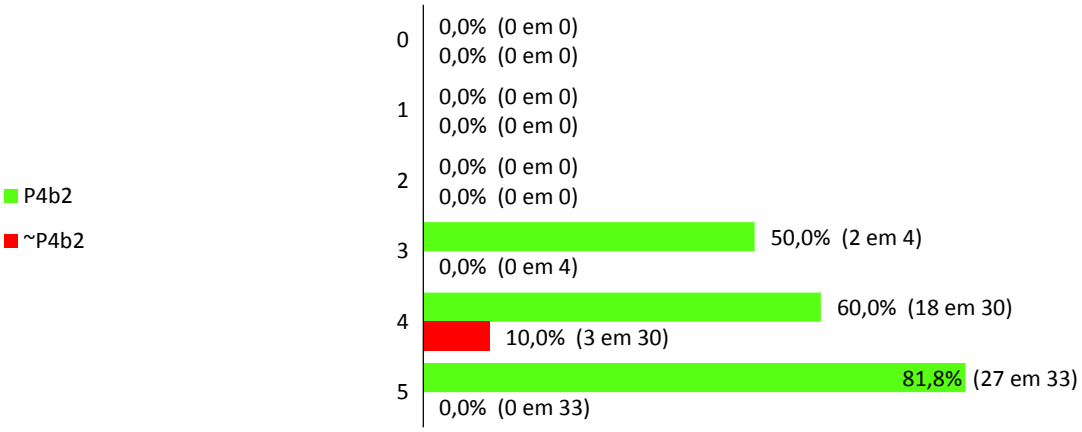


Gráfico 9.45: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da motivação

Da análise Gráfico 9.46 retira-se que os professores com atividade extradocente percecionam uma relação de confiança do Aluno consigo superior quando comparado com os restantes professores.

Coerentemente os professores com atividade extradocente percecionam uma inferior relação de desconfiança do Aluno consigo.

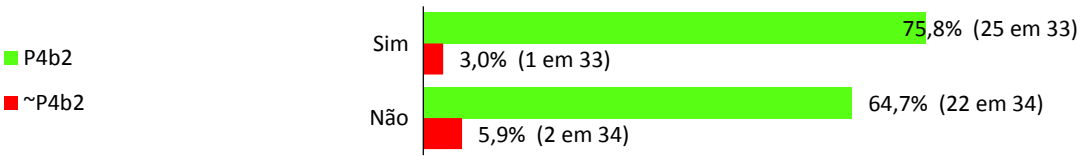


Gráfico 9.46: Relação de confiança/desconfiança do Aluno com o Professor, percecionada por este, em função da atividade extradocente

Nesta fase descreve-se "em que situação" os professores percecionam uma relação de confiança do Aluno consigo, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi percecionada uma relação de confiança do Aluno com eles. Tal é representado no Gráfico 9.47, de onde se salientam as seguintes ilações.

Ao serem confrontados com a questão 6, 50,0% dos professores que têm a perceção de que o Aluno mais próximo da sua idade tem um melhor relacionamento consigo, percecionam, igualmente, uma relação de confiança do Aluno consigo. Tal é motivado, nas palavras dos próprios, por: "Maior proximidade de vivências.", "Porque tem mais à vontade para falar." ou "A própria proximidade acaba por ser estimulante a essa relação.".

Aquando da confrontação com a questão 8.1, 26,7% dos professores que indicam que o Aluno o interpela quando tem uma dúvida ou não percebe um determinado conceito em sala de aula, percecionam uma relação de confiança do Aluno consigo, de onde se podem evidenciar as expressões justificativas seguintes: "Que se sente a vontade para o fazer e prefere perceber a matéria o mais rápido possível.", "Dado que é criado um ambiente de abertura e respeito os alunos não manifestam dificuldade em colocar questões.", "Interesse e motivação." ou "O à-vontade que caracteriza as minhas aulas a isso os leva naturalmente, sem cerimónias nem vergonha de ter dúvidas.".

Da confrontação com a questão 9, 40,6% dos professores que afirmam que o Aluno partilhou um problema consigo, percecionaram, também, uma relação de confiança do Aluno consigo. Tal pode ser motivado em razão de: "Existir uma boa relação de professor-aluno, de confiança, e saber que eu se pudesse o ajudaria.", "Um relacionamento aberto e de confiança mutua.", "Porque há uma proximidade suficiente na relação professor aluno", ou "Julgo que se deve à confiança pessoal comigo, … a minha disponibilidade sempre total para eles.".

Quando confrontados com a questão 12, ou seja, regra geral, qual a atitude do Aluno quando se encontra consigo em ambiente extra sala de aula, 25,3% (17 em 67) dos professores percecionaram uma relação de confiança do Aluno consigo.

De onde se evidencia que, 37,5% dos professores que, afirmam que o Aluno conversa consigo ou mantem a relação de sala de aula, percecionam, igualmente, uma relação de confiança do Aluno consigo. O que pode ser justificado por expressões tais como: "Abertura da relação em sala de aula que se estende para o seu exterior.", "Penso que existe um bom relacionamento, de proximidade.", "Boa relação estabelecida previamente.", ou, ainda, "Por sentir alguma empatia.".

Por outro lado, como apenas um Professor indicou que o Aluno que tem uma relação de frieza consigo tem uma relação de confiança consigo, não pode ser considerado relevante.

Gráfico 9.47: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Professor uma relação de confiança do Aluno com ele

Descreve-se agora “em que situação” os professores observam uma relação de desconfiança do Aluno para com eles, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, percecionada uma relação de desconfiança do Aluno. Tal é representado no Gráfico 9.48.

Ao serem confrontados com a questão 8.1, ou seja, se são, e quando são interpelados, regra geral, pelo Aluno quando este tem uma dúvida, ou não percebe um determinado conceito na sala de aula, apenas 2,9% (2 em 67) dos professores percecionaram uma relação de desconfiança do Aluno consigo.

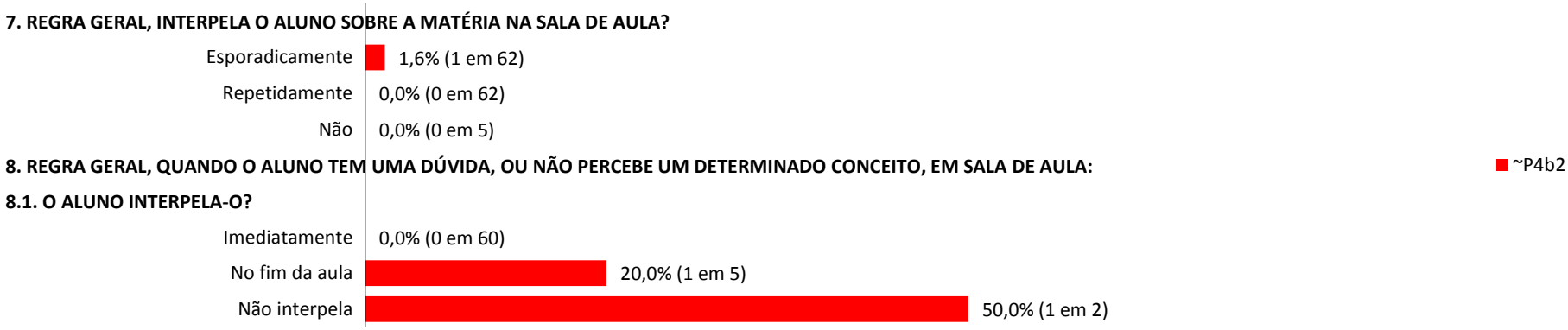


Gráfico 9.48: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Professor uma relação de desconfiança do Aluno com ele

9.4. DISCREPÂNCIAS

O mundo não muda só com grandes reformas,
também muda com pequenos gestos que estão ao alcance de cada um,
basta olhar as rotinas com arte e engenho.

(Suzana Toscano, 2008)

Nesta secção efetua-se uma discussão comparativa da relação de confiança/desconfiança percecionada pelo Aluno e pelo Professor. Assim, efetua-se uma observação das "situações" em que ocorrem discrepâncias da relação de confiança ou desconfiança percecionada pelos alunos vs pelos professores, de onde, apenas, se considera a relação de confiança/desconfiança com desvio padrão mais significativo.

O Gráfico 9.49 apresenta a relação de confiança do Aluno com o Professor, analisando as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos (**P3b1** - secção 9.2.1) e da perceção dos professores (**P4b2** – secção 9.3.2), a partir das quais se podem retirar as seguintes ilações.

Os alunos percecionam uma relação de confiança com o Professor muito mais expressiva do que o evidenciado pelos professores, em razão de quando têm uma dúvida fora da sala de aula, a esclarecerem primordialmente com o Professor, através de: atendimento no gabinete (σ = 30,5%) ou assim que o encontra (σ = 23,6%). Tal sucede, igualmente, para os alunos que, regra geral, conversam com o Professor ao encontrá-lo em ambiente extra sala de aula (σ = 26,0%).

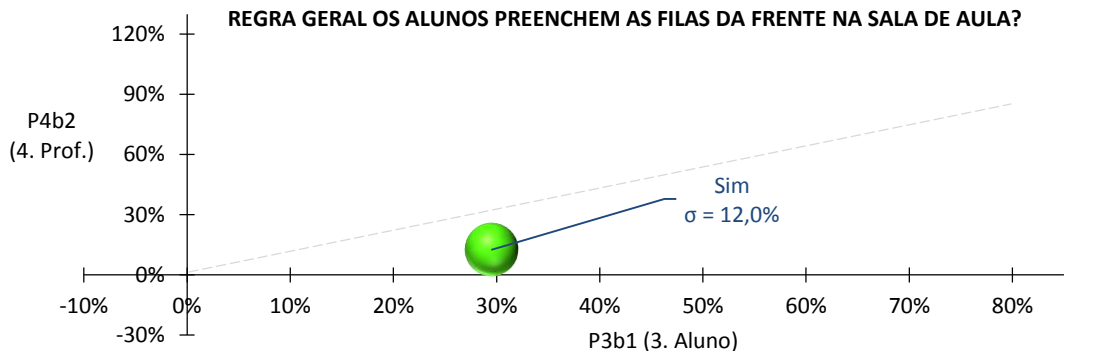
Ainda, os alunos evidenciam uma relação de confiança com o Professor mais significativa do que o percecionado pelos professores, em razão dos alunos, regra geral, preencherem as filas da frente na sala de aula (σ = 12,0%).

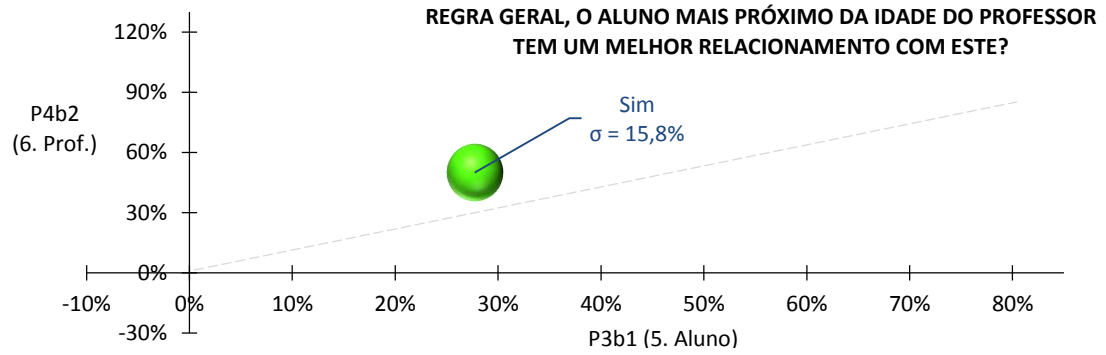
Ao invés, assim como referido na secção anterior, apenas um Professor percecionou uma relação de confiança do Aluno consigo quando este tem uma relação de frieza consigo ao encontrá-lo em ambiente extra sala de aula, pelo que não pode ser considerada relevante neste caso a perceção dos Alunos vs Professor (σ =70,7%).

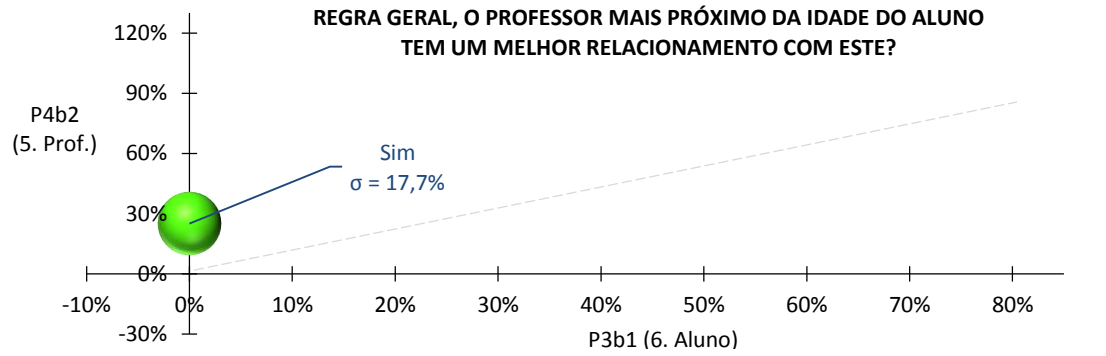
Os professores percecionam uma relação de confiança do Aluno com eles muito mais relevante do que o evidenciado pelos alunos, em razão de, regra geral, os alunos manterem a relação de sala de aula ao encontrar o Professor em ambiente extra sala de aula (σ = 26,5%).

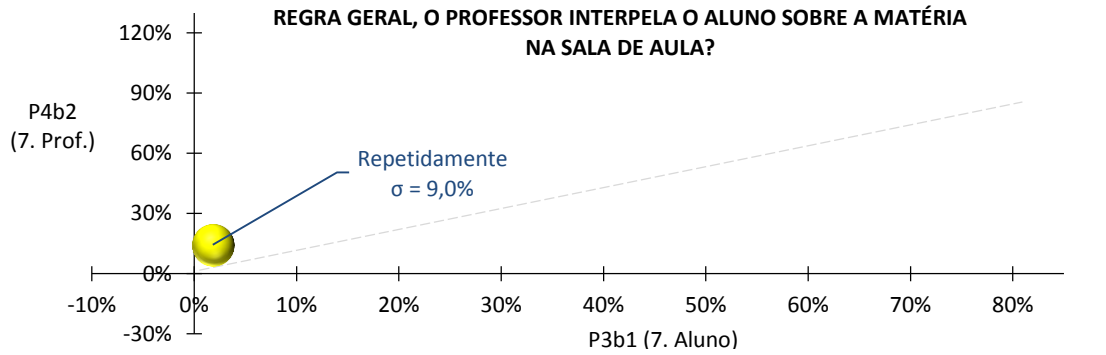
Por outro lado, os professores evidenciam uma relação de confiança do Aluno com eles mais significativa do que o percecionado pelos alunos, motivado pelo melhor relacionamento de um Professor com um Aluno mais próximo da sua idade (σ = 17,7%). Tal é, igualmente, motivado pelo melhor relacionamento do Aluno com um Professor mais próximo da sua idade (σ = 15,8%).

Finalmente, os professores percecionam uma relação de confiança, do Aluno com eles, um pouco mais relevante em razão de, regra geral, os alunos interpelarem imediatamente o Professor quando têm uma dúvida, ou não percebem um determinado conceito, em sala de aula (σ = 12,3%).


REGRA GERAL OS ALUNOS PREENCHEM AS FILAS DA FRENTE NA SALA DE AULA?
P4b2
(4. Prof.)
120%
90%
60%
30%
0%
-30%
-10%
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
Sim
σ = 12,0%
P3b1 (3. Aluno)


REGRA GERAL, O ALUNO MAIS PRÓXIMO DA IDADE DO PROFESSOR
TEM UM MELHOR RELACIONAMENTO COM ESTE?
P4b2
(6. Prof.)
120%
90%
60%
30%
0%
-30%
-10%
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
Sim
σ = 15,8%
P3b1 (5. Aluno)


REGRA GERAL, O PROFESSOR MAIS PRÓXIMO DA IDADE DO ALUNO
TEM UM MELHOR RELACIONAMENTO COM ESTE?
P4b2
(5. Prof.)
120%
90%
60%
30%
0%
-30%
-10%
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
Sim
σ = 17,7%
P3b1 (6. Aluno)


REGRA GERAL, O PROFESSOR INTERPELA O ALUNO SOBRE A MATÉRIA
NA SALA DE AULA?
P4b2
(7. Prof.)
120%
90%
60%
30%
0%
-30%
-10%
0%
10%
20%
30%
40%
50%
60%
70%
80%
Repetidamente
σ = 9,0%
P3b1 (7. Aluno)

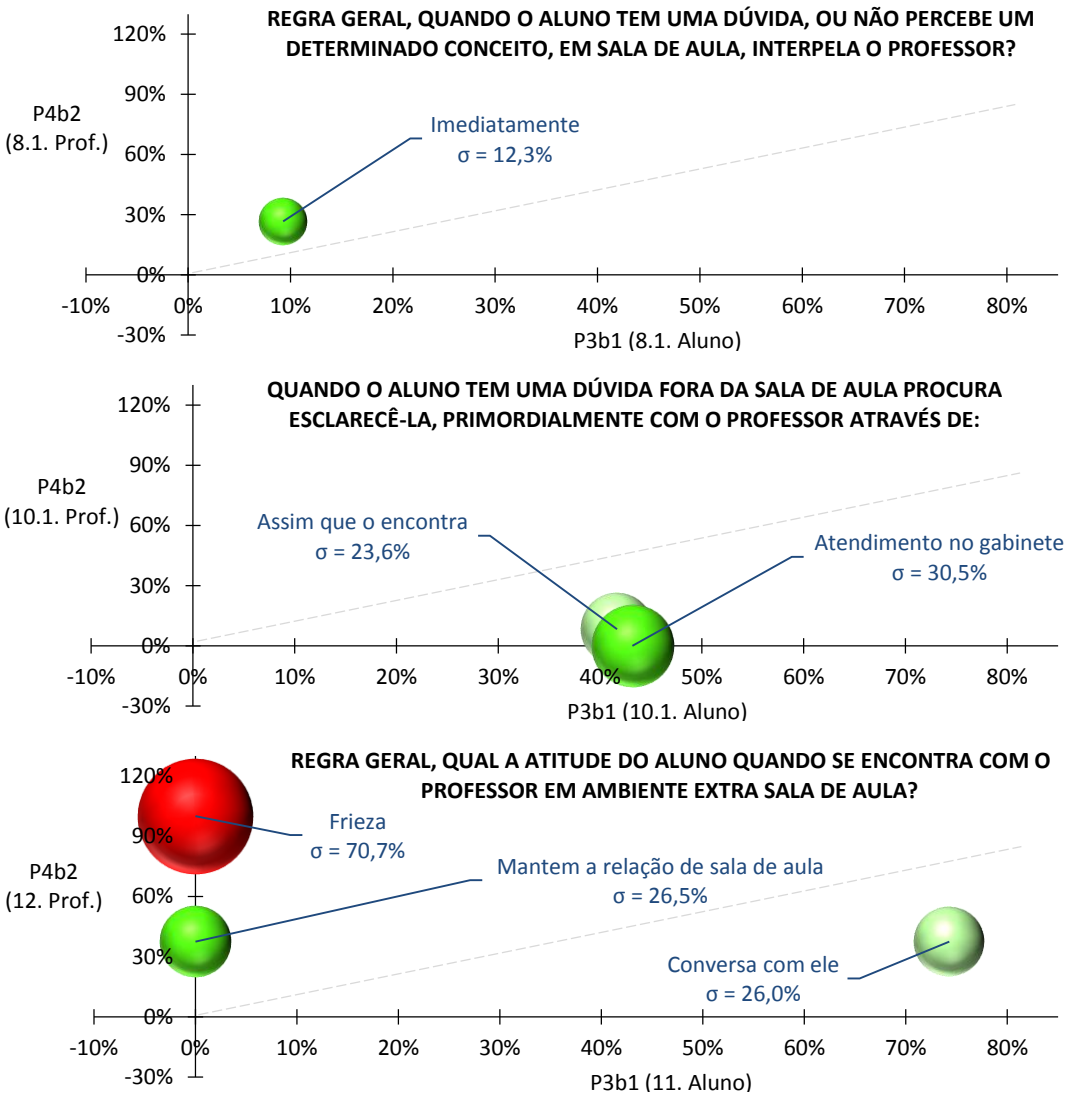


Gráfico 9.49: Relação de confiança do Aluno com o Professor – manifestação do Aluno (P3b1) vs perceção do Professor (P4b2)

No que diz respeito à relação de desconfiança do Aluno com o Professor, existe uma enorme discrepância entre o manifestado pelos alunos (~**P3b1** - secção 8.2.2) e a perceção dos professores (~**P4b2** – secção 8.3.1). De facto, enquanto, 23,7% dos alunos manifestam uma relação de desconfiança com o Professor, apenas 4,5% dos professores têm essa perceção.

O Gráfico 9.50 apresenta a relação de desconfiança do Aluno com o Professor, patenteando as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos e da perceção dos professores, a partir das quais se podem retirar as seguintes ilações.

Os professores percecionam uma relação de desconfiança do Aluno consigo muito mais expressiva do que o evidenciado pelos alunos, em razão, de regra geral, os alunos não os interpelarem em caso de dúvida, ou de não perceberem um determinado conceito, em sala de aula (σ = 33,9%). Para os alunos que interpelam o Professor no fim da aula, os professores percecionam uma relação de desconfiança do Aluno consigo mais significativa do que o evidenciado pelos alunos (σ = 14,1%).

Ao envés, os alunos percecionam uma relação de desconfiança com o Professor muito mais significativa do que o evidenciado pelos professores, motivado por, regra geral, os alunos terem uma relação de frieza com o Professor ao encontrá-lo em ambiente extra sala de aula (σ = 25,7%). Tal diferença é, um pouco, menos considerável, em razão dos alunos manterem a relação de sala de com o Professor ao encontrá-lo em ambiente extra sala de aula (σ = 9,2%).

Finalmente, em justificação de o Aluno nunca ter partilhado um problema pessoal com o Professor, os alunos evidenciam uma relação de desconfiança com o Professor muito mais expressiva do que o percecionado pelos professores (σ = 23,3%).

Relativamente à relação de confiança do Professor com o Aluno, existe uma discrepância significativa entre o manifestado pelos professores (**P4b1** – secção 9.3.1) e a perceção dos alunos (**P3b2** - secção 9.2.2). Com efeito, enquanto, 67,2% dos professores manifestam uma relação de confiança com o Aluno, somente 47,0% dos alunos têm essa perceção.

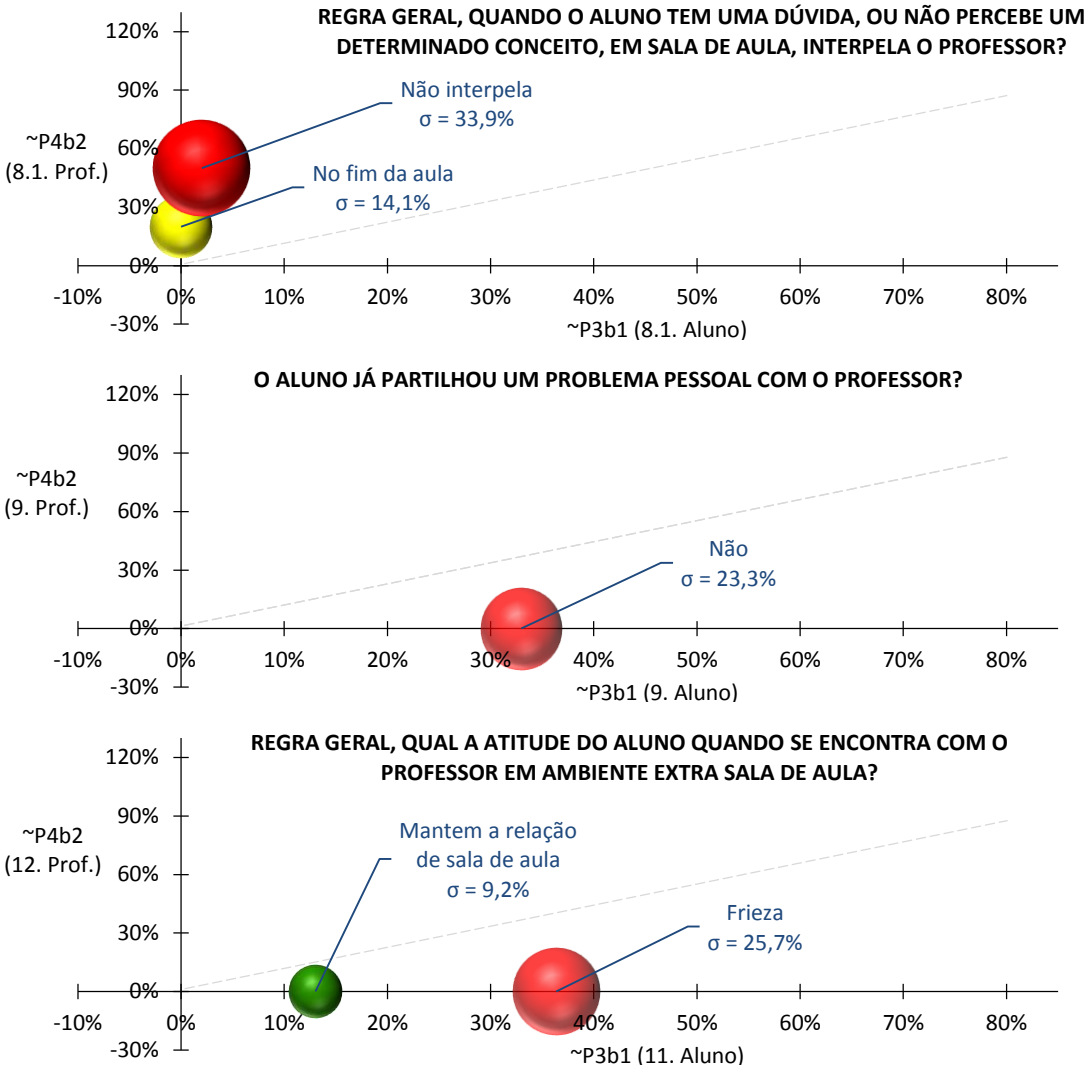
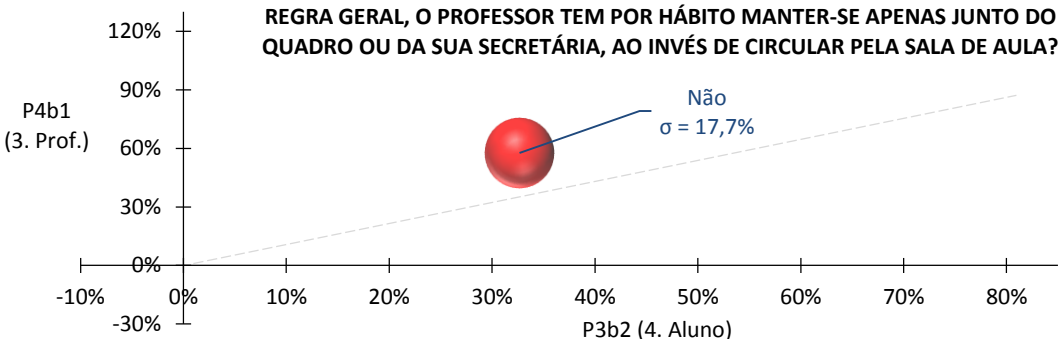


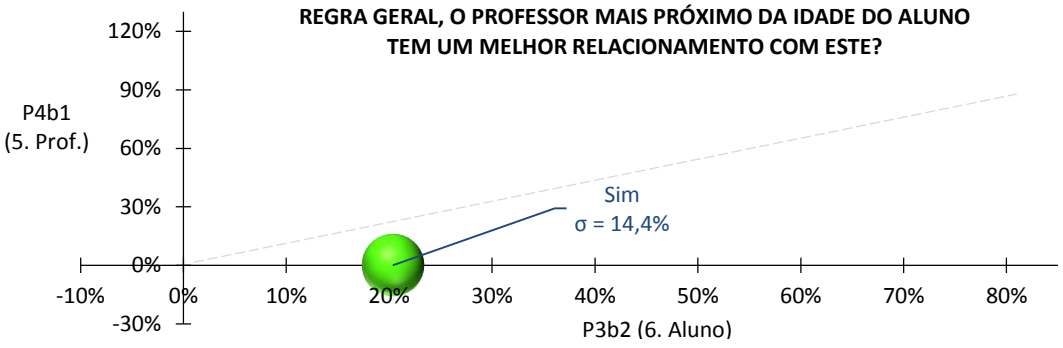
Gráfico 9.50: Relação de desconfiança do Aluno com o Professor – manifestação do Aluno (~P3b1) vs perceção do Professor (~P4b2)

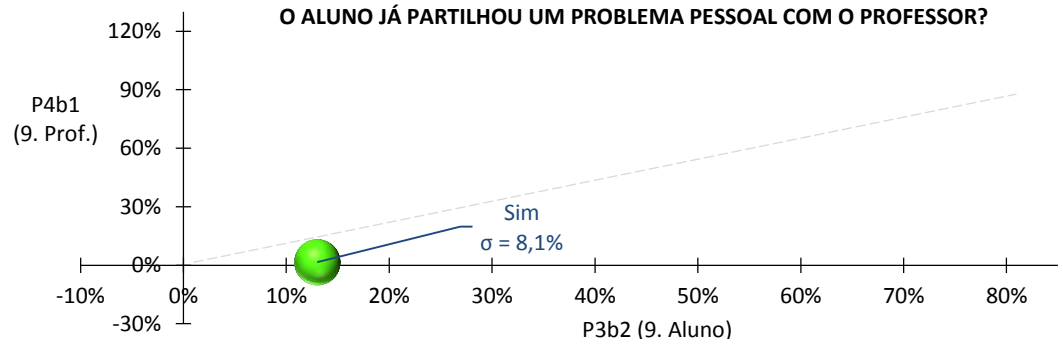
O Gráfico 9.51 apresenta relação de confiança do Professor com o Aluno, analisando as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos e da perceção dos professores, a partir das quais se podem retirar as seguintes ilações.

Os professores evidenciam uma relação de confiança do Professor com o Aluno bastante mais significativa do que o percecionado pelos alunos, em razão de, regra geral, o Professor ter por hábito circular pela sala de aula ao invés de se manter apenas junto do quadro ou da sua secretária (σ = 17,7%).

Por fim, os alunos evidenciam uma relação de confiança do Professor consigo mais significativa do que o percecionado pelos professores, justificado pelo melhor relacionamento do Professor com um Aluno mais próximo da sua idade (σ = 14,4%). Tal, sucede, igualmente, em justificação do Professor cumprimentar cordialmente o Aluno quando o encontra em ambiente extra sala de aula (σ = 12,3%).







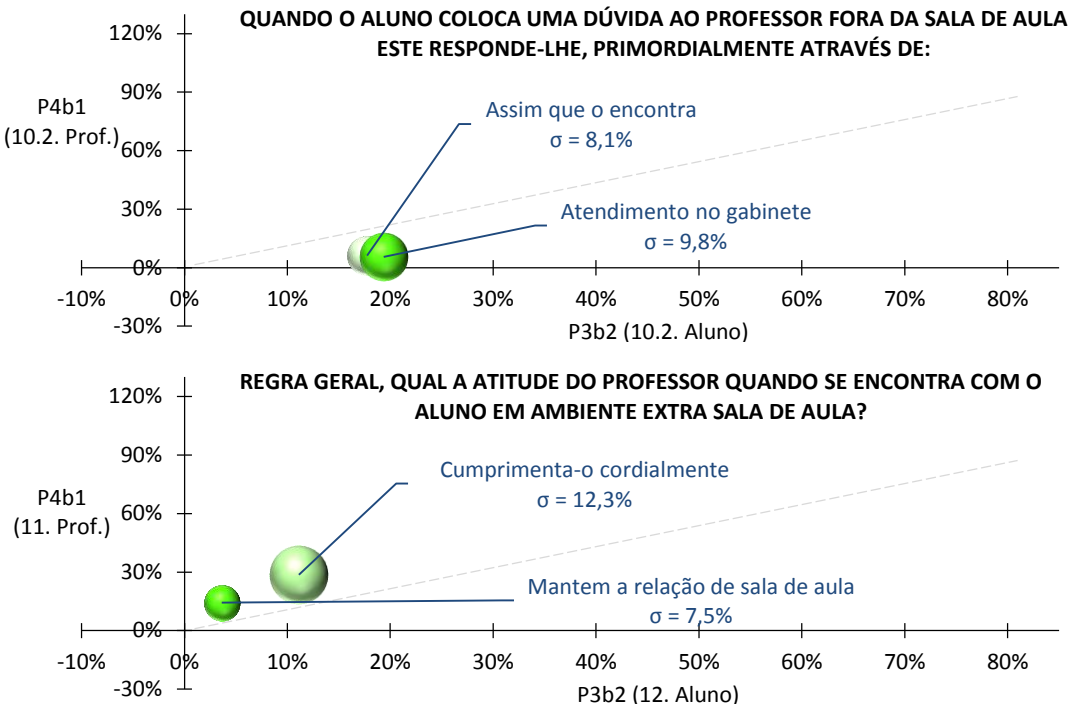


Gráfico 9.51: Relação de confiança do Professor com o Aluno – perceção do Aluno (P3b2) vs manifestação do Professor (P4b1)

O Gráfico 9.52 apresenta a relação de desconfiança do Professor com o Aluno, analisando as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos (**~P3b2** - secção 9.2.2) e da perceção dos professores (**~P4b1** – secção 9.3.1), a partir das quais se podem retirar as seguintes ilações.

Os alunos percecionam uma relação de desconfiança do Professor com eles muito mais significativa do que o evidenciado pelos professores, em razão de, regra geral, o Professor manter a relação de sala de aula quando encontra o Aluno em ambiente extra sala de aula (σ = 38,3,0%).

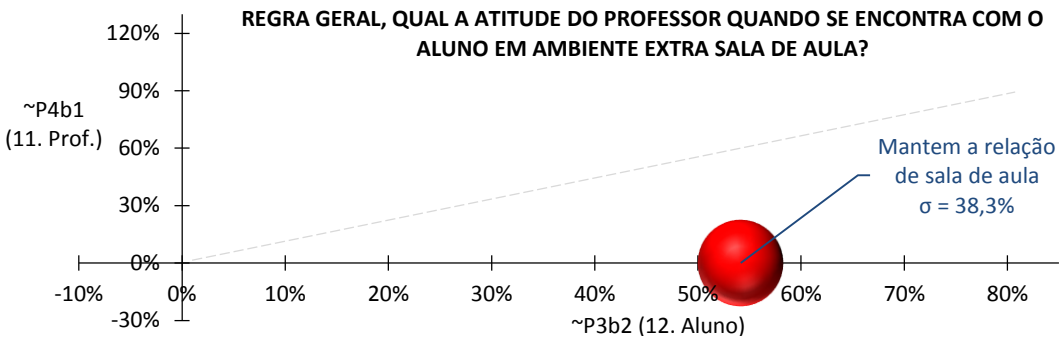


Gráfico 9.52: Relação de desconfiança do Professor com o Aluno – perceção do Aluno (~P3b2) vs manifestação do Professor (~P4b1)

9.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, efetuámos a caracterização da confiança na relação Professor-Aluno segundo a perceção dos alunos e dos professores do estudo, com recurso a quadros e gráficos representativos da informação resultante do tratamento de dados (secção 5.5.3) recolhidos através das questões da Parte II dos inquéritos por questionário, respetivamente ao Aluno e ao Professor.

Principiámos por, caracterizar o perfil dos 195 alunos que manifestaram uma relação de confiança (**P3b1**) e dos 75 alunos que evidenciaram uma relação de desconfiança (**~P3b1**) com o Professor. Seguimos, com a caracterização do perfil dos 149 alunos que percecionaram uma relação de confiança (**P3b2**) e dos 44 alunos que observaram uma relação de desconfiança (**~P3b2**) do Professor com eles.

Após o qual, traçámos o perfil dos 45 professores que exprimiram uma relação de confiança (**P4b1**) e dos 4 professores que patentearam uma relação de desconfiança (**~P4b1**) com o Aluno. Prosseguimos, com a caracterização do perfil dos 47 professores que observaram uma relação de confiança (**P4b2**) e dos 3 professores que percecionaram uma relação de desconfiança (**~P4b2**) do Aluno com eles.

Por fim, como contributo para responder ao objetivo principal da nossa investigação, efetuámos uma análise crítica das principais discrepâncias entre as perceções dos alunos e dos professores para a confiança/desconfiança respetivamente, do Aluno (**P3b1** vs **P4b2**)/(**~P3b1** vs **~P4b2**) e do Professor (**P4b1** vs **P3b2**)/(**~P4b1** vs **~P3b2**).

CAPÍTULO 10 -

PERCEÇÃO DE JUSTIÇA POR PARTE DO ALUNO E DO PROFESSOR

10.1. Nota Introdutória
10.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor
10.2.1. Justiça procedimental para com o Professor
10.2.2. Justiça procedimental do Professor para consigo
10.2.3. Justiça interacional para com o Professor
10.2.4. Justiça interacional do Professor para consigo
10.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno
10.3.1. Justiça procedimental para com o Aluno
10.3.2. Justiça procedimental do Aluno para consigo
10.3.3. Justiça interacional para com o Aluno
10.3.4. Justiça interacional do Aluno para consigo
10.4. Discrepâncias
10.5. Síntese do Capítulo

10.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo consiste em caracterizar a perceção de justiça por parte do Aluno e do Professor. A perceção de justiça será analisada segundo as componentes: procedimental e interacional.

Inicia-se, com a caracterização da justiça segundo a perceção do Aluno na relação com o Professor. Segue-se a perceção do Professor na relação com o Aluno. Sucede-se, uma discussão crítica das principais discrepâncias entre a perceções dos alunos vs professores. Finalmente, é apresentada uma síntese das temáticas destacadas no decorrer do capítulo.

10.2. PERCEÇÃO DO ALUNO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire)

Nas subsecções seguintes é traçado o perfil dos 317 alunos que se submeteram ao estudo no que concerne à variável perceção de justiça na relação com o Professor descrita na secção 5.4.5.3. Para tal, recorre-se às respostas dos alunos à Parte II do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

10.2.1. Justiça procedimental para com o Professor

Nesta secção, caracteriza-se a justiça procedimental do Aluno na relação com o Professor segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, é descrito o perfil dos alunos participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P3c1.1** (ver Figura 4.2).

P3c1.1	O ALUNO PERCECIONA UMA JUSTIÇA PROCEDIMENTAL NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno resultou que 24,9% (79 em 317) dos alunos percecionaram injustiça procedimental na relação com o Professor, isto é, verificam **~P3c1.1**. Da análise do perfil desses 79 alunos podem ser retiradas as seguintes evidências.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os alunos que percecionaram injustiça procedimental na relação com o Professor.

A análise do Gráfico 10.1 permite salientar que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça procedimental, na relação com o Professor, revela pendor a aumentar com a idade, de 18,6% a 36,4%, nos 4 primeiros patamares etários, de 17 a 32 anos (ρ = 0,95), apresentando uma ligeira tendência a diminuir acima dos 32 anos.

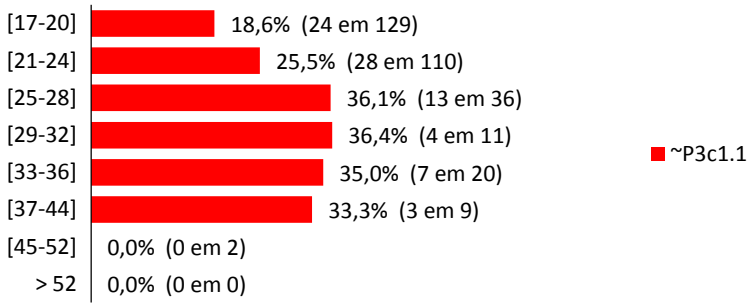


Gráfico 10.1: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 10.2 retira-se que os alunos do género masculino percecionam uma injustiça procedimental na relação com o Professor superior quando comparado com a injustiça procedimental percecionada pelos alunos de género feminino.

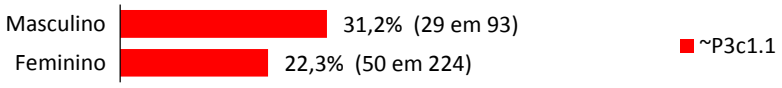


Gráfico 10.2: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do género

A partir do Gráfico 10.3 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça procedimental na relação com o Professor é muito elevada para os alunos que acederam ao ensino superior como Titulares de Cursos Pós-Secundários (CET) (44,4%) e Titulares de Cursos Médios e Superiores (34,8%).

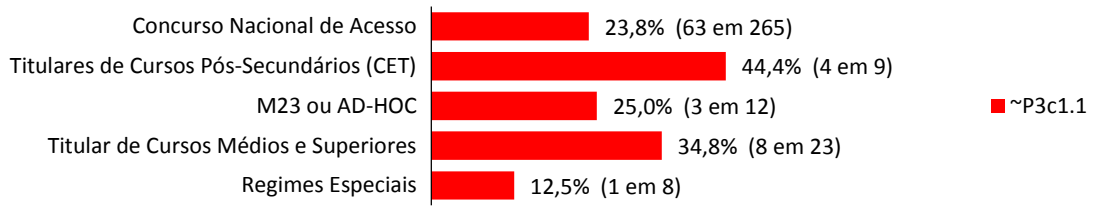


Gráfico 10.3: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso

A análise do Gráfico 10.4 evidencia que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça procedimental na relação com o Professor não exibe uma correlação significativa com a média de acesso.

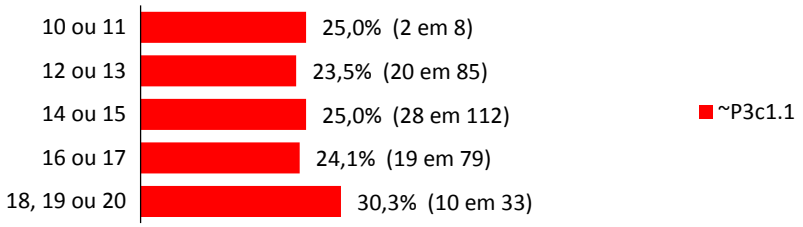


Gráfico 10.4: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso

Do Gráfico 10.5 verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre a opção de candidatura em que os alunos entraram no ensino superior e a probabilidade destes percecionarem injustiça procedimental para como o Professor. Realça-se, no entanto, que a probabilidade de um Aluno que ingressou através da 6ª opção de candidatura percecionar injustiça procedimental na relação com o Professor é extremamente elevada (50%).

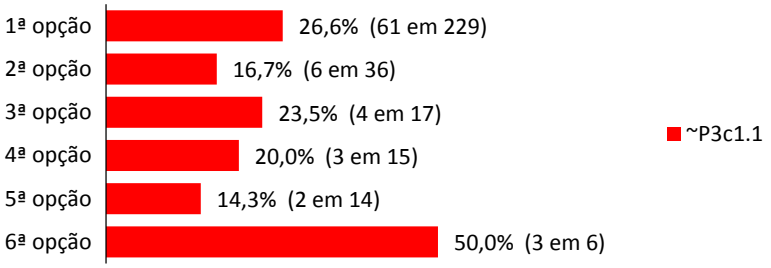


Gráfico 10.5: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 10.6 retira-se que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça procedimental na relação com o Professor não patenteia uma conexão significativa com o sistema de ensino superior.

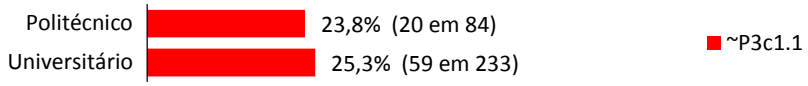


Gráfico 10.6: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 10.7 realça que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça procedimental na relação com o Professor é superior nas áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design (50%), na área de Tecnologias (43,8%) e nas áreas de Saúde (37,9%).

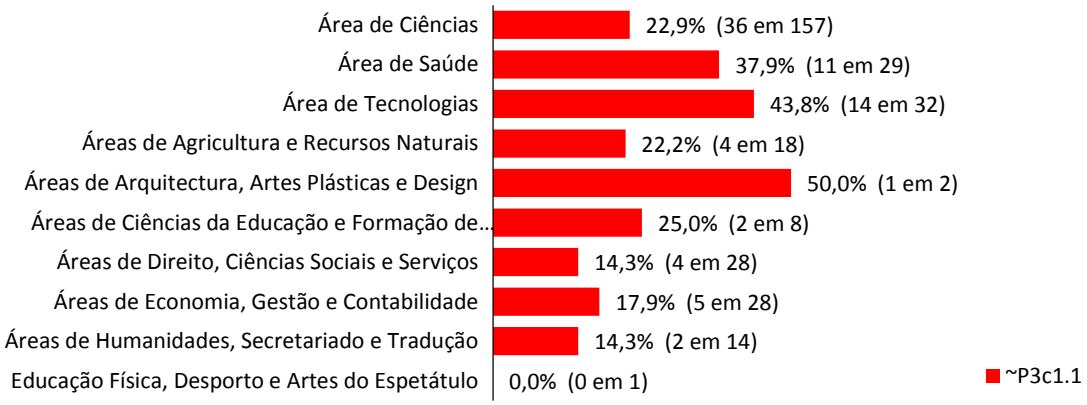


Gráfico 10.7: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso

A análise do Gráfico 10.8 permite salientar que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça procedimental, na relação com o Professor, revela uma tendência a aumentar em função do ano curricular de inscrição, de 16,0% a 41,9% ($\rho = 0,96$), excetuando-se uma ligeira queda no 5º ano (35,0%).

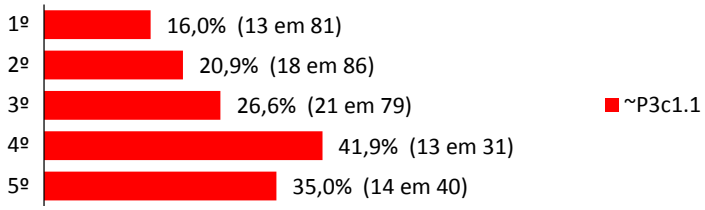


Gráfico 10.8: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Do Gráfico 10.9 retira-se que os alunos não deslocados percecionam injustiça procedimental na relação com o Professor superior quando comparado com os restantes alunos.

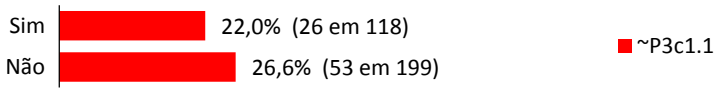


Gráfico 10.9: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 10.10 salienta-se que, a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça procedimental na relação com o Professor é um pouco superior para os alunos que indicam ter total independência económica (28,3%).

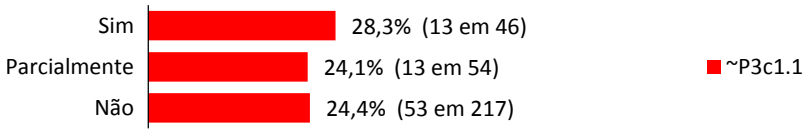


Gráfico 10.10: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica

Do Gráfico 10.11 retira-se que a probabilidade dos alunos não bolseiros percecionarem injustiça procedimental na relação com o Professor é ligeiramente superior quando comparado com os restantes alunos.

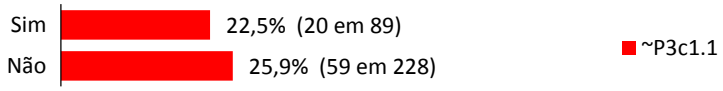


Gráfico 10.11: Injustiça procedimental para com o Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os alunos percecionam injustiça procedimental na relação com o Professor, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles, percecionada injustiça procedimental. Tal é representado no Gráfico 10.12, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 13, ou seja, se já se sentiram injustiçados na relação com o Professor, 58,1% (79 em 136) dos alunos percecionaram uma injustiça procedimental na relação com o Professor, de onde se destacam, nas palavras dos próprios, as seguintes situações: "Em situações que os professores estabelecem relações empáticas com alguns elementos e acabam por beneficiar esses mesmos elementos durante a avaliação.", "Não esclarecer dúvidas.", "Quando não existe vontade por parte do professor em ajudar em alguma matéria. Ou por não estar disponível por resolver questões de avaliação. Por não aceitar métodos diferentes na resolução de problemas exposto, que mesmo estando certo por não estar igual ao método de ele próprio influencia a nota final.", "Abuso de poder na definição/ alteração de regras de funcionamento da unidade curricular.", "… é mais fácil ajudar o aluno do oito a ter 10 do que o do 16 em ter 18...é regra...chamo a isso descriminação negativa." ou "… também com o facto de um professor dar critérios aos alunos para a avaliação e depois não tê-los em conta na avaliação final, como a assiduidade as aulas.".

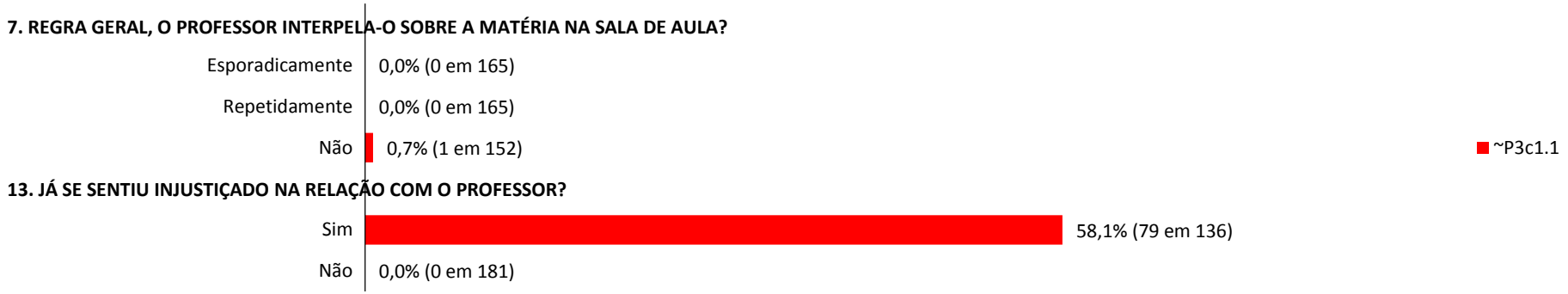


Gráfico 10.12: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Aluno injustiça procedimental para com o Professor

10.2.2. Justiça procedimental do Professor para consigo

Nesta secção, caracteriza-se a justiça procedimental do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, é descrito o perfil dos alunos participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P3c2.1** (ver Figura 4.2).

P3c2.1	O ALUNO PERCECIONA QUE O PROFESSOR SENTE UMA JUSTIÇA PROCEDIMENTAL NA RELAÇÃO CONSIGO

A partir da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno salienta-se que 1,9% (6 em 317) dos alunos percecionaram injustiça procedimental do Professor na relação com eles, ou seja, corroboram **~P3c2.1**. Da análise do perfil desses 6 alunos extraem-se as seguintes evidências.

Começa-se com a descrição de "quem" são os alunos que percecionaram injustiça procedimental do Professor na relação com eles.

A análise do Gráfico 10.13 patenteia a inexistência de uma conexão significativa entre a idade dos alunos e a probabilidade destes percecionarem injustiça procedimental do Professor na relação com eles.

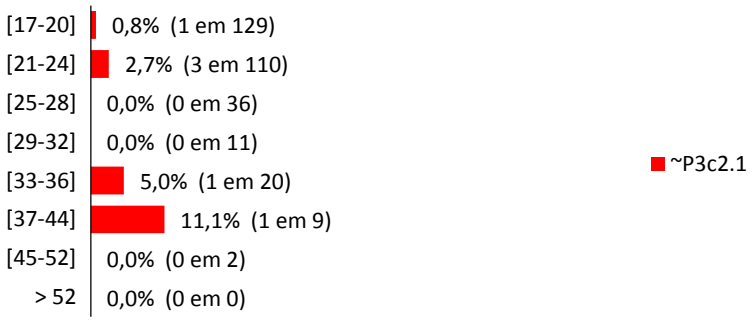


Gráfico 10.13: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da idade

Do Gráfico 10.14 retira-se que a probabilidade dos alunos do género masculino percecionarem injustiça procedimental do Professor na relação com eles é superior, quando comparado com a injustiça procedimental do Professor percecionada pelos alunos de género feminino.

Gráfico 10.14: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do género

A partir do Gráfico 10.15 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça procedimental do Professor na relação consigo é 12,5% para os alunos que acederam através dos regimes especiais e 11,1% para os Titulares de Cursos Pós-Secundários (CET).

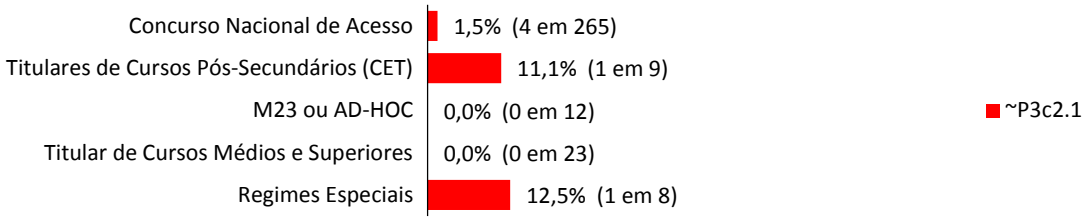


Gráfico 10.15: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do tipo de acesso

A análise do Gráfico 10.16 permite verificar a inexistência de uma conexão entre a média de acesso superior e a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça procedimental do Professor na relação consigo.

Gráfico 10.16: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da média de acesso

Do Gráfico 10.17 salienta-se que, apenas os alunos que acederam ao ensino superior através das 2 opções preferências percecionam injustiça procedimental do Professor na relação consigo.

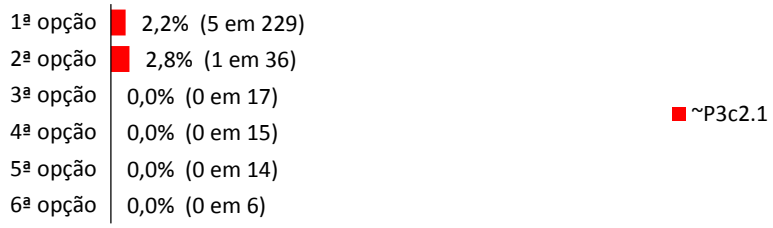


Gráfico 10.17: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da opção de candidatura

A partir do Gráfico 10.18 retira-se que apenas os alunos universitários percecionam injustiça procedimental do Professor na relação com eles.

Gráfico 10.18: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 10.19 salienta-se que somente as áreas de Tecnologias com 6,3% e as áreas de Ciências com 3,8% percecionam injustiça procedimental do Professor na relação consigo.

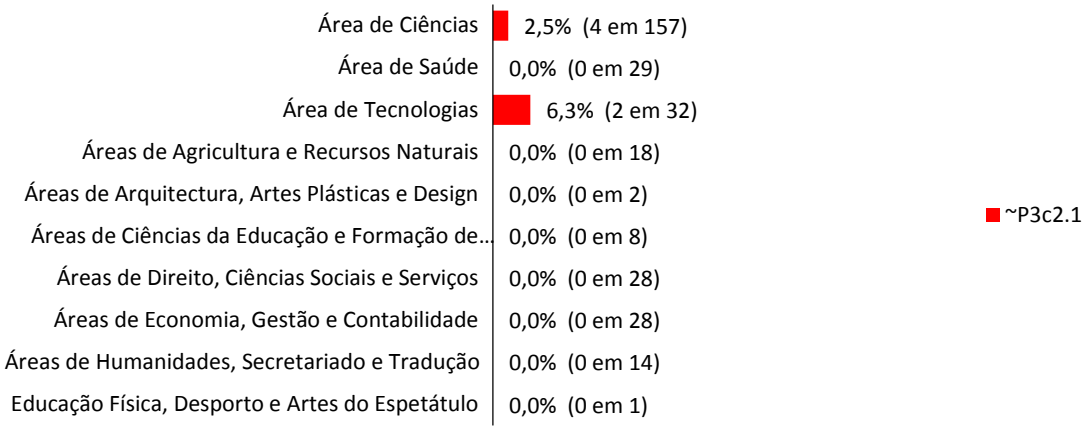


Gráfico 10.19: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da área do curso

O Gráfico 10.20 não permite salientar uma conexão relevante entre a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça procedimental do Professor na relação consigo e o ano curricular de inscrição.

Gráfico 10.20: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do ano curricular de inscrição

Do Gráfico 10.21 retira-se que os alunos não deslocados percecionam injustiça procedimental do Professor, na relação com eles, superior quando comparado com a injustiça procedimental do Professor percecionada pelos alunos deslocados.

Gráfico 10.21: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função de estar ou não deslocado

Da análise do Gráfico 10.22 verifica-se a inexistência duma conexão significativa entre o grau de independência económica dos alunos e a probabilidade destes percecionarem injustiça procedimental do Professor com eles.

Gráfico 10.22: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da independência económica

Do Gráfico 10.23 retira-se que apenas os alunos não bolseiros percecionam injustiça procedimental do Professor na relação consigo.

Gráfico 10.23: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os alunos percecionam injustiça procedimental do Professor na relação com eles, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles percecionada injustiça procedimental do Professor. Tal é representado no Gráfico 10.24.

Quando confrontados com a questão 14, ou seja, se já percecionaram que o Professor se tenha sentido injustiçado na relação com eles, 31,3% (5 em 16) dos alunos percecionaram uma injustiça procedimental do Professor na relação com eles. Tal pode ser justificado, nas palavras dos próprios, em razão das seguintes situações: "Quando um orientador ficou mal visto por meu trabalho estar mal feito.", "Quando não me esforço para cumprir as metas de avaliação estabelecidas ou faço o mínimo necessário.", "Quando tenta ajudar os alunos, nomeadamente a nível de avaliação, facilitando nos dias de entrega/realização

de avaliações e depois é culpado por facilitar demais." ou, ainda, "Quando por vezes não é valorizado o seu trabalho.".

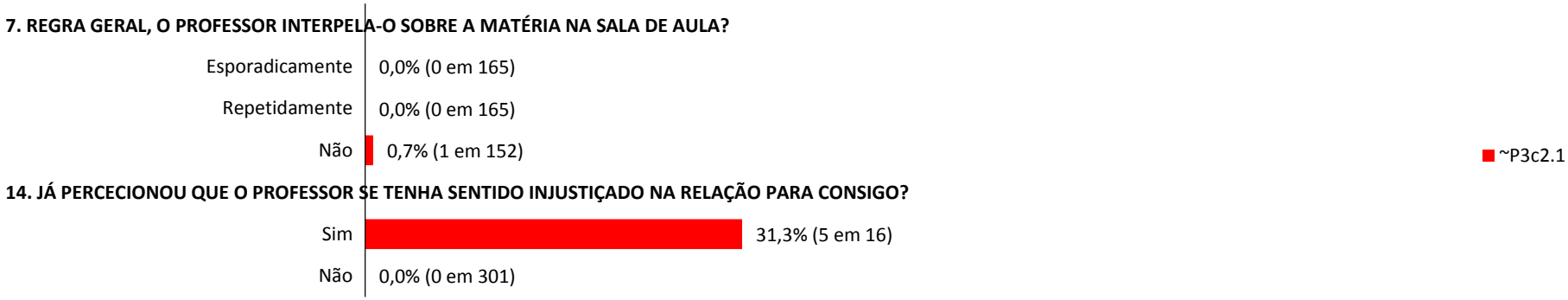


Gráfico 10.24: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Aluno injustiça interacional do Professor para com ele

10.2.3. Justiça interacional para com o Professor

Nesta secção, é caracterizada a justiça interacional do Aluno na relação com o Professor segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, é descrito o perfil dos alunos participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P3c1.2** (ver Figura 4.2).

P3c2.1	O ALUNO PERCECIONA QUE O PROFESSOR SENTE UMA JUSTIÇA PROCEDIMENTAL NA RELAÇÃO CONSIGO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno resultou que 17,7% (56 em 317) dos alunos percecionaram injustiça interacional na relação com o Professor, isto é, verificam **~P3c1.2**. Da análise do perfil desses 56 alunos podem ser retiradas as seguintes evidências.

Começa-se pela descrição de "quem" são os alunos que percecionaram injustiça interacional na relação com o Professor.

Da análise do Gráfico 10.25 verifica-se a inexistência de uma conexão significativa entre a idade dos alunos e a probabilidade destes percecionarem injustiça interacional na relação com o Professor.

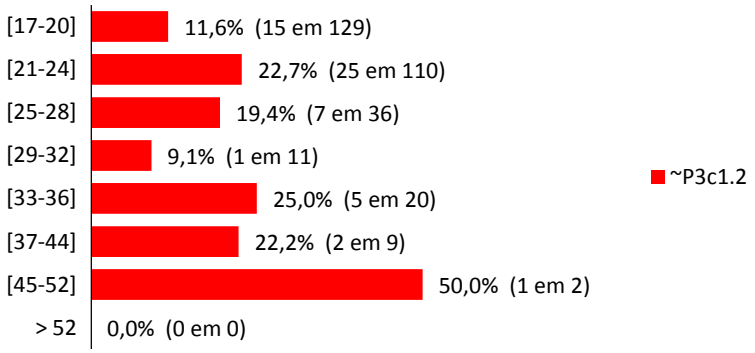


Gráfico 10.25: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 10.26 retira-se que os alunos do género feminino percecionam uma injustiça interacional na relação com o Professor ligeiramente superior, quando comparado com os alunos de género masculino.

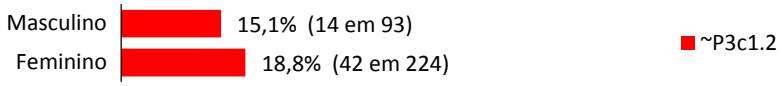


Gráfico 10.26: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do género

A partir do Gráfico 10.27 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça interacional na relação com o Professor é muito elevada para os alunos que acederam ao ensino superior como Titulares de Cursos Médios e Superiores (30,4%). Ao invés os alunos que acederam ao ensino superior através de M23 ou AD-HOC não percecionam qualquer injustiça interacional na relação com o Professor.

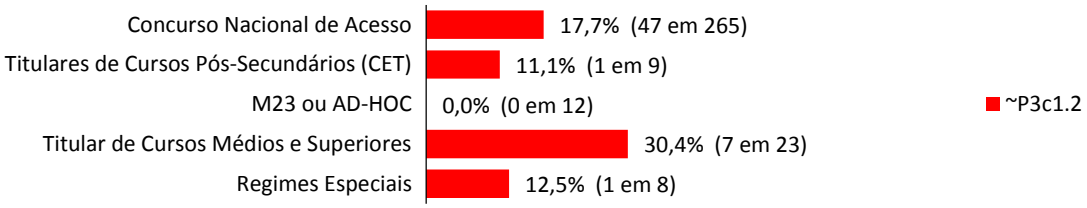


Gráfico 10.27: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso

Do Gráfico 10.28 verifica-se a inexistência de uma conexão significativa entre a média de acesso e a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça interacional na relação com o Professor. De salientar, no entanto, que estranhamente os alunos com média de acesso de 10 ou 11 valores não percecionam injustiça interacional na relação com o Professor.

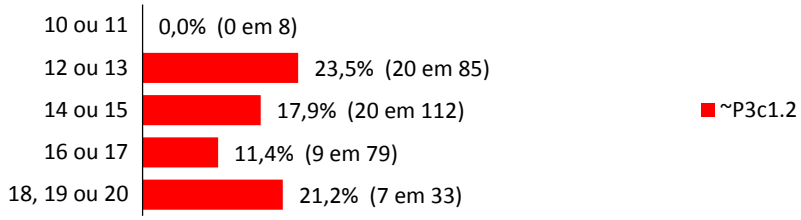


Gráfico 10.28: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso

A análise do Gráfico 10.29 permite comprovar que a opção de candidatura dos alunos não patenteia uma correlação significativa com a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça interacional na relação com o Professor.

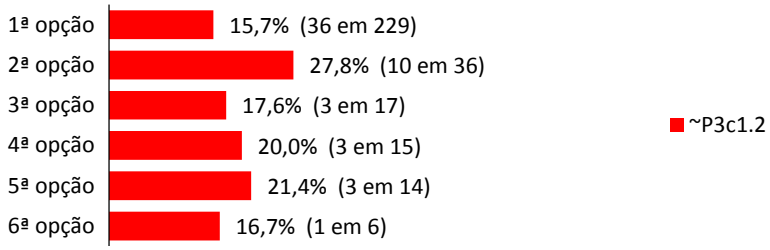


Gráfico 10.29: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 10.30 retira-se que o sistema de ensino superior não estabelece um fator relevante para a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça interacional na relação com o Professor.

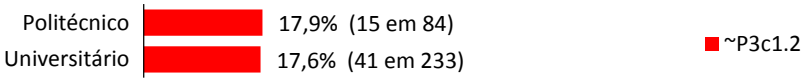


Gráfico 10.30: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 10.31 evidencia que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça interacional na relação com o Professor é superior na área de Saúde (34,5%), nas áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços (25,0%) e na área de Tecnologias (21,9%).

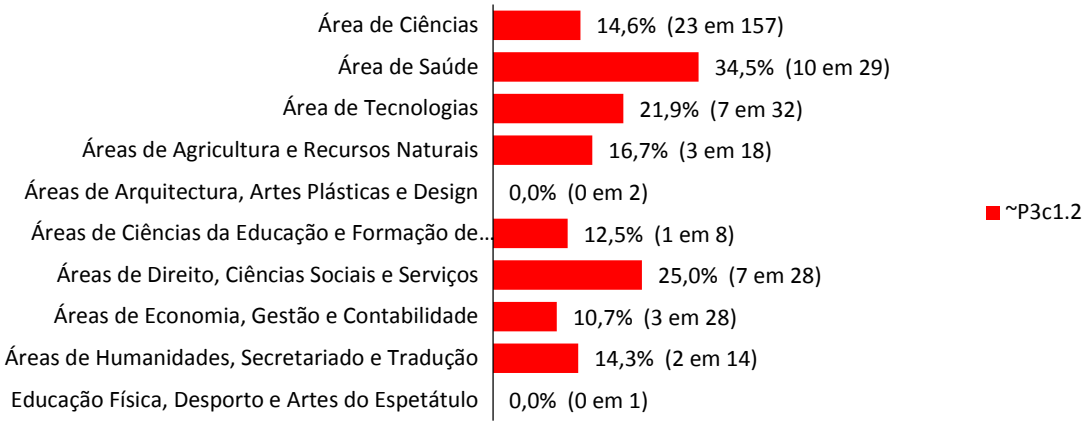


Gráfico 10.31: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso

A análise do Gráfico 10.32 permite salientar que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça interacional, na relação com o Professor, revela uma tendência a aumentar em função do ano curricular de inscrição, variando entre 9,9% e 25,8% (ρ = 0,95).

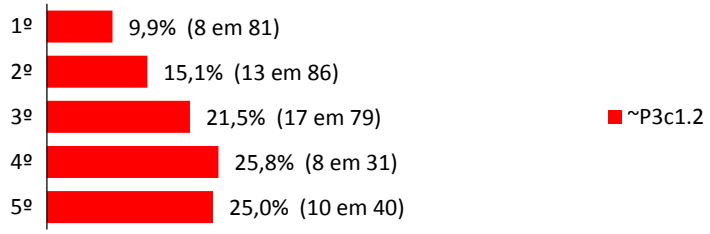


Gráfico 10.32: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Do Gráfico 10.33 retira-se que os alunos não deslocados percecionam uma maior injustiça interacional na relação com o Professor, quando comparado com os restantes alunos.

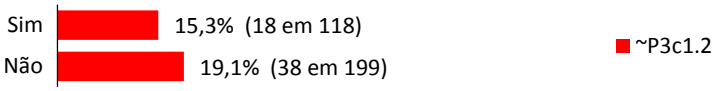


Gráfico 10.33: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

A análise do Gráfico 10.34 permite evidenciar a inexistência de uma conexão relevante entre o grau de independência económica dos alunos e a probabilidade destes percecionarem injustiça interacional na relação com o Professor.

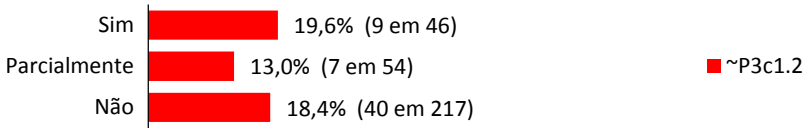


Gráfico 10.34: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica

Do Gráfico 10.35 salienta-se a inexistência de qualquer correlação entre o facto de Aluno ser bolseiro e a probabilidade de percecionar injustiça interacional na relação com o Professor.

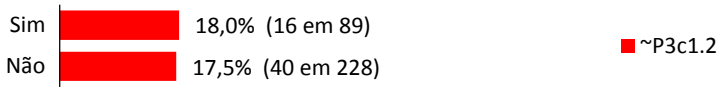


Gráfico 10.35: Injustiça interacional para com o Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os alunos percecionam injustiça interacional na relação com o Professor, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles, percecionada injustiça interacional. Tal é representado no Gráfico 10.36, de onde se podem extrair as seguintes evidências.

Quando confrontados com a questão 13, ou seja, se já se sentiram injustiçados na relação com o Professor, 39,7% (54 em 136) dos alunos percecionaram uma injustiça interacional na relação com o Professor, de onde se realçam, nas palavras dos próprios, as seguintes situações: "Em situações que os professores

estabelecem relações empáticas com alguns elementos e acabam por beneficiar esses mesmos elementos durante a avaliação.", "Quando pedi para tirar dúvidas e fui desrespeitada.", "Um professor que gosta de humilhar os alunos.", "Atitude quase que intimidatória no esclarecer de algumas dúvidas.", "Numa situação senti que a professora deixou de colocar-me perguntas porque eu lhe disse que em mestrado não iria seguir a área dela.", "Situações em que os professores, por terem mais poder que os alunos, acham por bem demonstrar esse poder e tratar os alunos como se fossem menos do que eles.".

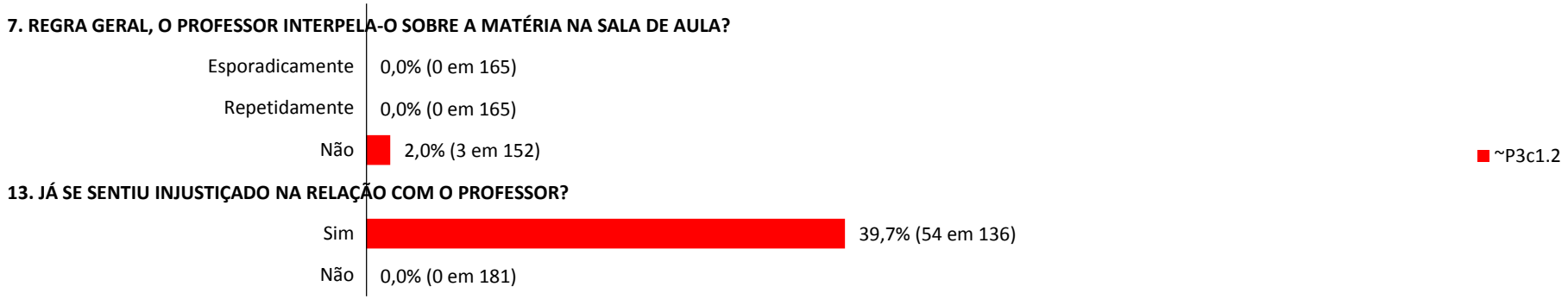


Gráfico 10.36: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Aluno injustiça interacional para com o Professor

10.2.4. Justiça interacional do Professor para consigo

Nesta secção, é caracterizada a justiça interacional do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, é descrito o perfil dos alunos participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P3c2.2** (ver Figura 4.2).

P3c2.2	O ALUNO PERCECIONA QUE O PROFESSOR SENTE UMA JUSTIÇA INTERACIONAL NA RELAÇÃO CONSIGO

A partir da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno salienta-se que 3,5% (11 em 317) dos alunos percecionaram injustiça interacional do Professor na relação com eles, ou seja, corroboram **~P3c2.2**. Da análise do perfil desses 11 alunos extraem-se as seguintes evidências.

Começa-se com a descrição de "quem" são os alunos que percecionam injustiça interacional do Professor na relação com eles.

Do Gráfico 10.37 verifica-se que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça interacional do Professor na relação consigo revela uma tendência a aumentar com a idade para os 3 primeiros patamares etários dos 17 aos 28 anos, de 2,3% a 8,3%.

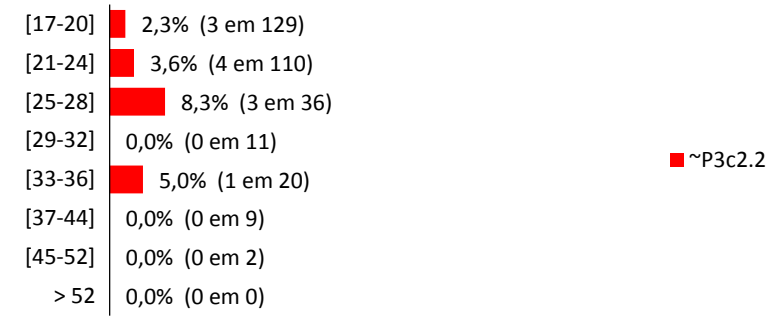


Gráfico 10.37: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da idade

Do Gráfico 10.38 retira-se que os alunos do género feminino percecionam injustiça interacional do Professor, na relação com eles, ligeiramente mais significativa, quando comparado com os restantes alunos.

Gráfico 10.38: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do género

A partir do Gráfico 10.39 realça-se que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça interacional do Professor na relação consigo é de 11,1% para os alunos que acederam ao ensino superior como Titulares de Cursos Pós-Secundários (CET), sendo de 8,7% para os Titulares de Cursos Médios e Superiores.

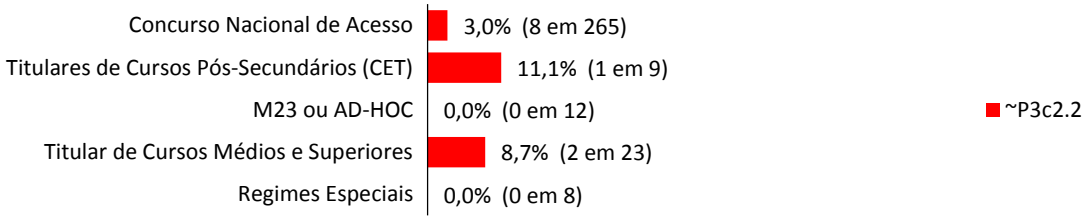


Gráfico 10.39: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do tipo de acesso

A análise do Gráfico 10.40 permite salientar que, apenas, os alunos com média de acesso 10 ou 11 não percecionam qualquer injustiça interacional do Professor na relação consigo.

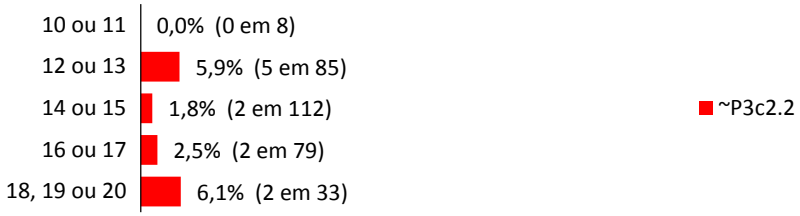


Gráfico 10.40: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da média de acesso

Do Gráfico 10.41 salienta-se que, unicamente os alunos que acederam ao ensino superior através das 2 opções preferências percecionam injustiça interacional do Professor na relação consigo.

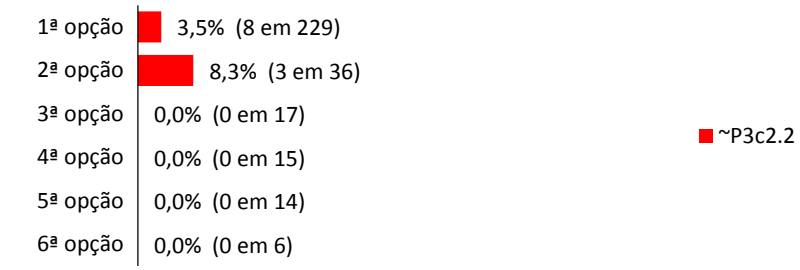


Gráfico 10.41: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da opção de candidatura

Do Gráfico 10.42 retira-se que a probabilidade dos alunos do ensino superior politécnico percecionarem injustiça interacional do Professor é superior, quando comparado com a injustiça interacional do Professor percecionada pelos alunos universitários.

Gráfico 10.42: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do sistema de ensino

Da análise do Gráfico 10.43 salienta-se que a probabilidade de um Aluno percecionar injustiça interacional do Professor na relação consigo é mais elevada para os alunos das áreas de Agricultura e Recursos Naturais (16,7%).

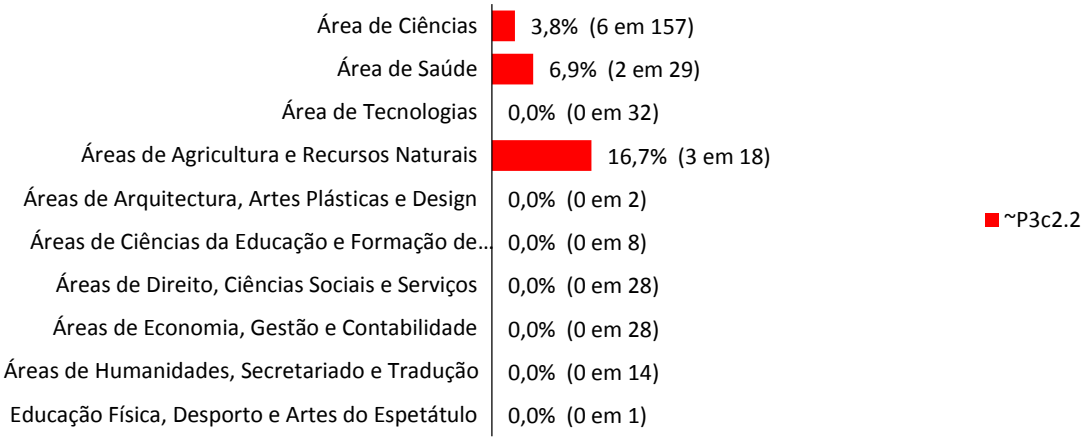


Gráfico 10.43: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da área do curso

A partir do Gráfico 10.44 verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre o ano curricular de inscrição dos alunos e a probabilidade destes percecionarem injustiça interacional do Professor na relação com eles.

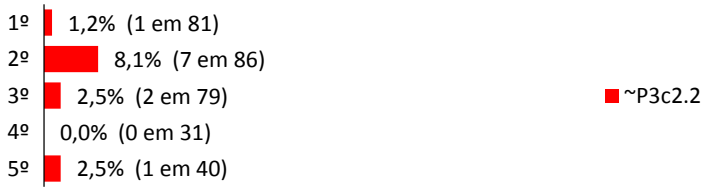


Gráfico 10.44: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função do ano curricular de inscrição

Do Gráfico 10.45 retira-se que os alunos deslocados percecionam injustiça interacional do Professor, na relação com eles, superior quando comparado com restantes alunos.

Gráfico 10.45: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função de estar ou não deslocado

A análise do Gráfico 10.46 permite salientar que a probabilidade dos alunos percecionarem injustiça interacional do Professor com eles tem uma tendência a diminuir linearmente em função da diminuição da independência económica destes.

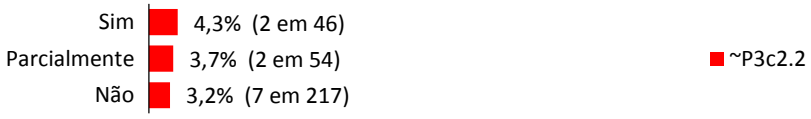


Gráfico 10.46: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função da independência económica

Do Gráfico 10.47 retira-se que os alunos bolseiros percecionam injustiça interacional do Professor, na relação com eles, superior quando comparado com os restantes alunos.

Gráfico 10.47: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno, percecionada por este, em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os alunos percecionam injustiça interacional do Professor na relação com eles, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles percecionada injustiça interacional do Professor. Tal é representado no Gráfico 10.48.

Quando confrontados com a questão 14, ou seja, se já percecionaram que o Professor se tenha sentido injustiçado na relação com eles, 56,3% (9 em 16) dos alunos percecionaram uma injustiça interacional do Professor na relação com eles. Tal pode ser fundamentado, nas palavras dos próprios, em razão das seguintes situações: "Falta de atenção nas aulas!", "Quando disse que não percebia as suas aulas.", "Eu não lhe estar a ligar nenhuma enquanto ele dava a aula." ou "Alguns professores confundem certas atitudes inofensivas com faltas de respeito.".

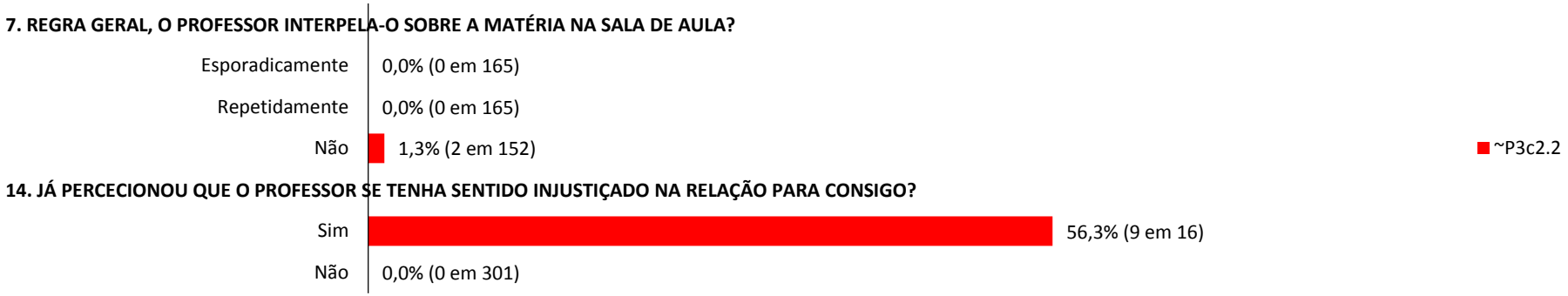


Gráfico 10.48: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Aluno injustiça interacional do Professor para com ele

10.3. PERCEÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Pela primeira vez, o homem compreendeu realmente que é um habitante do planeta, e talvez deva pensar ou agir sob um novo aspecto, não só sob o aspecto de indivíduo … mas também sob o aspecto planetário.

(Vernadski)

Nas subsecções seguintes traça-se o perfil dos 67 professores que se submeteram ao estudo no que diz respeito à variável perceção de justiça na relação com o Aluno descrita na secção 5.4.5.3. Para tal, recorre-se às respostas dos professores à Parte II do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

10.3.1. Justiça procedimental para com o Aluno

Nesta secção, caracteriza-se a justiça procedimental do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos professores explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, é descrito o perfil dos professores participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P4c1.1** (ver Figura 4.2).

P4c1.1	O PROFESSOR PERCECIONA UMA JUSTIÇA PROCEDIMENTAL NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor resultou que 11,9% (8 em 67) dos professores percecionaram injustiça procedimental na relação com o Aluno, isto é, verificam **~P4c1.1**. Da análise do perfil desses 25 professores podem ser retiradas as seguintes evidências.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os professores que percecionam injustiça procedimental na relação com o Aluno.

O Gráfico 10.49 permite verificar a não existência de uma conexão significativa entre a idade dos professores e a probabilidade destes percecionarem injustiça procedimental, na relação com o Aluno. No entanto, observa-se que a probabilidade de um Professor percecionar injustiça procedimental aumenta linearmente em função da idade, entre o 3º e 6º patamar etário, de 8,3% a 21,1%.

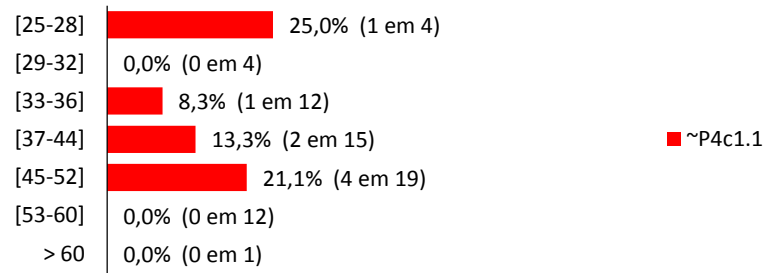


Gráfico 10.49: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da idade

Do Gráfico 10.50 retira-se que os professores do género masculino percecionam injustiça procedimental na relação com o Aluno ligeiramente superior quando comparado com a injustiça procedimental percecionada pelos professores de género feminino.

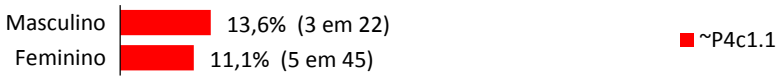


Gráfico 10.50: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função do género

A análise do Gráfico 10.51 evidencia a inexistência de uma correlação entre a habilitação académica dos professores e a probabilidade destes percecionarem injustiça procedimental na relação com o Aluno. No entanto, salienta-se que um terço dos Professores com licenciatura relevam injustiça procedimental na relação com o Aluno.

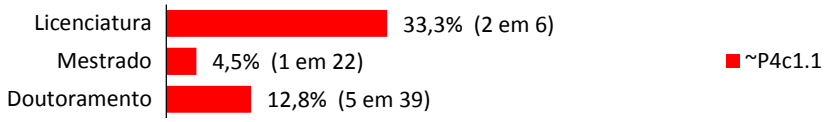


Gráfico 10.51: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da habilitação académica

Do Gráfico 10.52 evidencia-se que a probabilidade de um Professor percecionar injustiça procedimental na relação com o Aluno é superior nas áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores (33,3%), bem como na área de Ciências (22,2%).

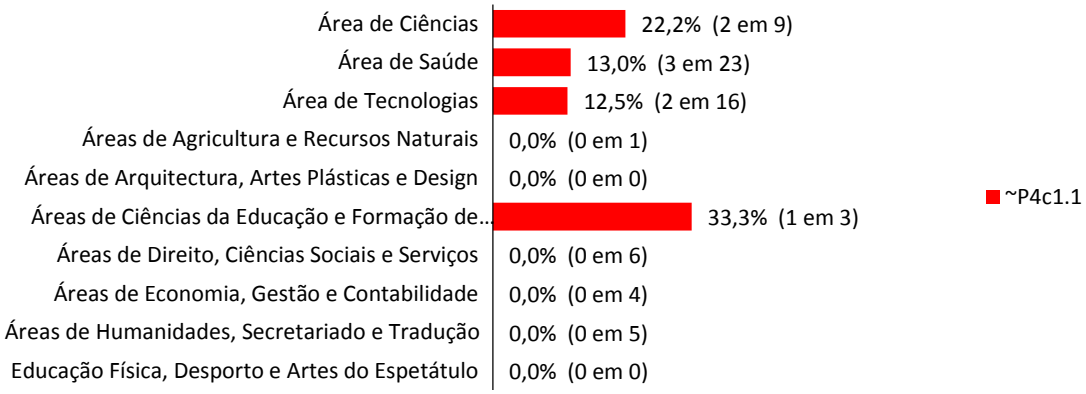


Gráfico 10.52: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da área de formação

A análise do Gráfico 10.53 patenteia a inexistência de uma conexão significativa entre o tempo de serviço dos professores e a probabilidade destes percecionarem injustiça procedimental na relação com o Aluno.

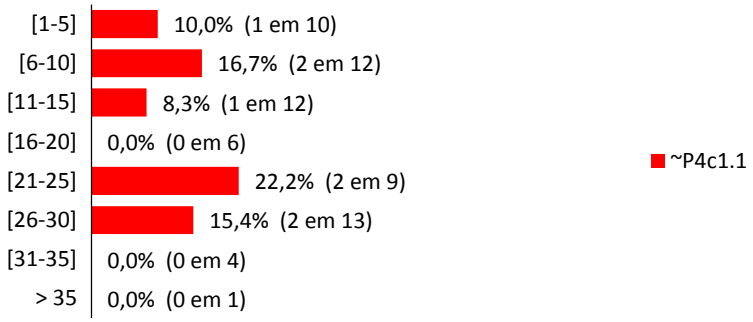


Gráfico 10.53: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função do tempo de serviço

A observação Gráfico 10.54 permite verificar a inexistência de uma correlação entre a categoria dos professores e a probabilidade destes percecionarem injustiça procedimental na relação com o Aluno.

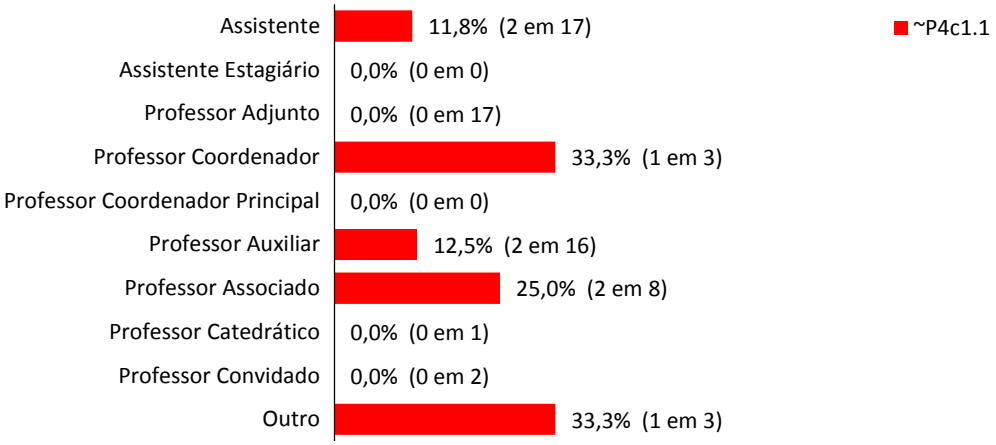


Gráfico 10.54: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria

Do Gráfico 10.55 apura-se a inexistência de uma conexão entre as horas de formação pedagógica nos últimos 5 anos e a probabilidade de um Professor percecionar injustiça procedimental na relação com o Aluno.

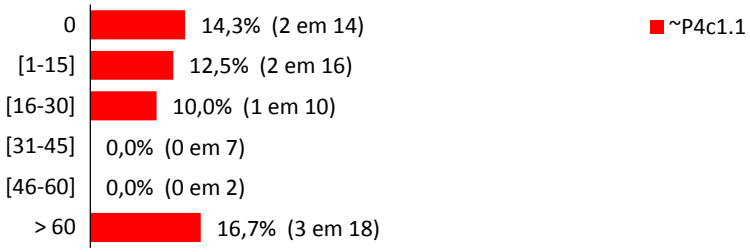


Gráfico 10.55: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da formação pedagógica

O Gráfico 10.56 permite verificar a inexistência de uma correlação significativa entre a motivação dos professores e a probabilidade destes percecionarem uma injustiça procedimental na relação com o Aluno.

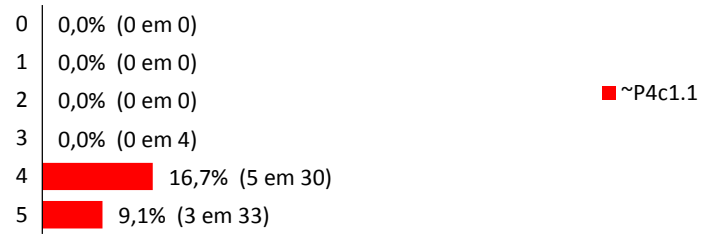


Gráfico 10.56: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da motivação

Do Gráfico 10.57 retira-se que os professores com atividade extradocente percecionam injustiça procedimental, na relação com o Aluno, bastante superior quando comparado com a injustiça procedimental percecionada pelos restantes professores.

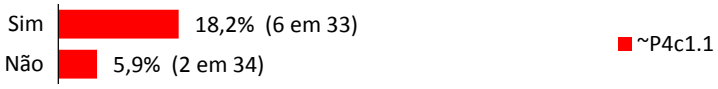


Gráfico 10.57: Injustiça procedimental para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da atividade extradocente

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os professores percecionam injustiça procedimental na relação com o Aluno, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, percecionada uma injustiça procedimental. Tal é representado no Gráfico 10.58, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 13, ou seja, se já se sentiram injustiçados na relação com o Aluno, 66,7% (8 em 12) dos professores percecionaram uma injustiça procedimental na relação com o Aluno, de onde se evidenciam, nas palavras dos próprios, as seguintes situações: "Relativamente a avaliações.", "Quando algum aluno teve alguma dúvida ou problema com a forma de avaliação e em vez de falar comigo para resolver a situação, tratou de resolver por outras vias.", "Quando acham que têm todos os direitos e nenhuma obrigação.", "Há alguns que acham que percebem melhor que eu o que é ou não importante para eles em termos de competências.", ou "Quando escreveram informações incorretas e agressivas sobre mim na avaliação da disciplina.".

Gráfico 10.58: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Professor injustiça procedimental para com o Aluno

10.3.2. Justiça procedimental do Aluno para consigo

Nesta secção, caracteriza-se a justiça procedimental do Aluno na relação com o Professor segundo a perceção dos professores explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, é descrito o perfil dos professores participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P4c2.1** (ver Figura 4.2).

P4c2.1	O PROFESSOR PERCECIONA QUE O ALUNO SENTE UMA JUSTIÇA PROCEDIMENTAL NA RELAÇÃO CONSIGO

Das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor resultou que 35,8% (24 em 67) dos professores percecionaram injustiça procedimental do Aluno na relação com eles, isto é, verificam **~P4c2.1**. Da análise do perfil desses 24 professores podem ser retiradas as seguintes evidências.

Começa-se com a descrição de "quem" são os professores que percecionam injustiça procedimental do Aluno na relação com eles.

A análise do Gráfico 10.59 permite salientar que a probabilidade de um Professor percecionar injustiça procedimental do Aluno na relação consigo, revela um pendor a aumentar com a idade, de 25,0% a 41,7% (ρ = 0,81), nos 6 primeiros patamares etários, de 25 a 60 anos.

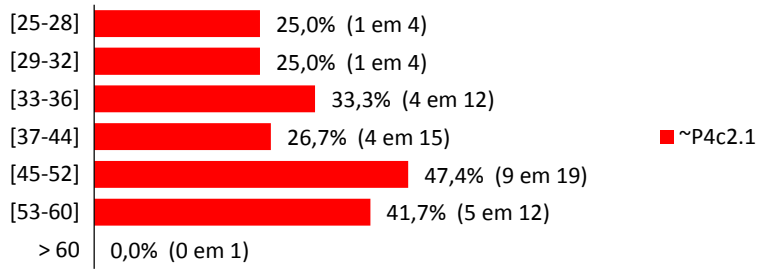


Gráfico 10.59: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da idade

Do Gráfico 10.60 salienta-se que a probabilidade dos professores do género masculino percecionarem injustiça procedimental do Aluno na relação com eles é bastante superior quando comparado aos restantes alunos.

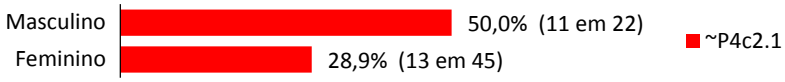


Gráfico 10.60: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função do género

A análise do Gráfico 10.61 evidencia a inexistência de uma correlação significativa entre a habilitação académica dos professores e a probabilidade destes percecionarem injustiça procedimental do Aluno na relação com eles.

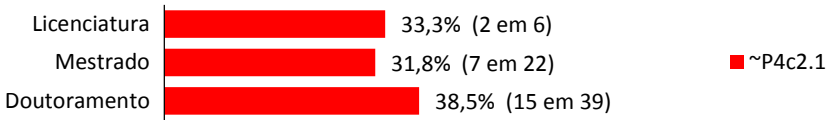


Gráfico 10.61: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da habilitação académica

Do Gráfico 10.62 evidencia-se que a probabilidade de um Professor percecionar injustiça procedimental do Aluno na relação consigo é superior na área de formação de Tecnologias (43,8%) e de Ciências (39,1%).

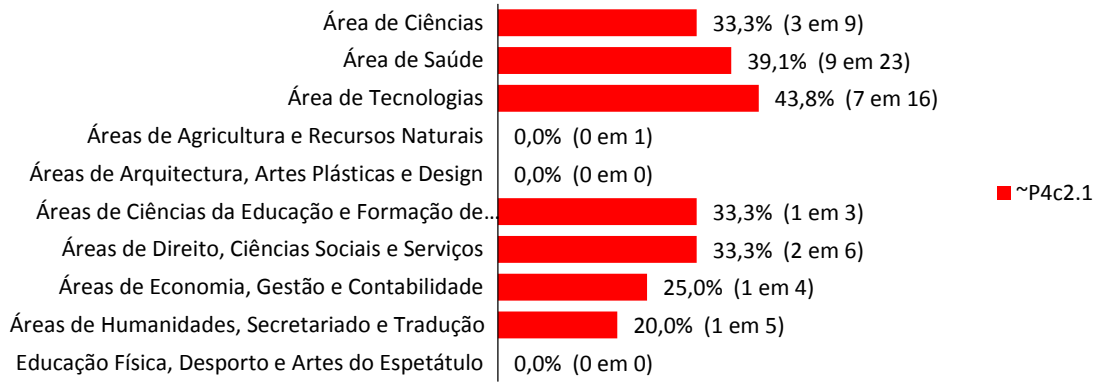


Gráfico 10.62: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da área de formação

Da análise do Gráfico 10.63 verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre o tempo de serviço dos professores e a probabilidade destes percecionarem injustiça procedimental do Aluno na relação com eles. No entanto, os professores com mais tempo de serviço têm uma superior perceção de injustiça procedimental do Aluno na relação com eles.

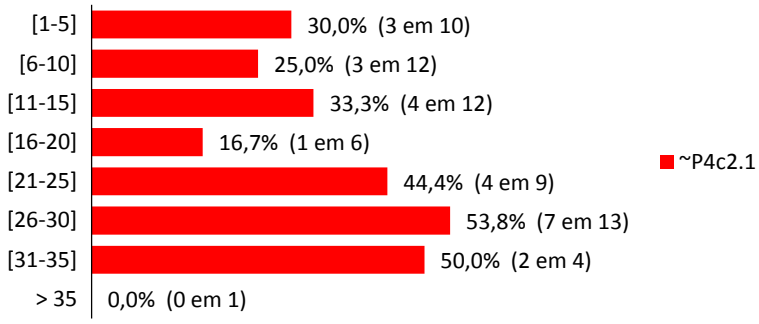


Gráfico 10.63: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função do tempo de serviço

Do Gráfico 10.64 salienta-se que os professores de categoria superior pateteiam uma maior probabilidade de injustiça procedimental do Aluno na relação com eles.

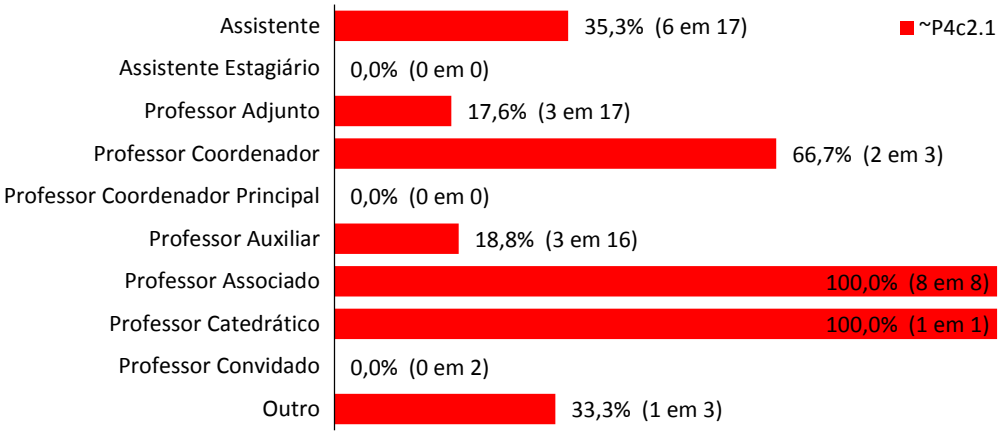


Gráfico 10.64: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da categoria

Do Gráfico 10.65 apura-se a inexistência de uma conexão entre as horas de formação pedagógica dos professores nos últimos 5 anos e a probabilidade destes percecionarem injustiça procedimental do Aluno na relação com eles.

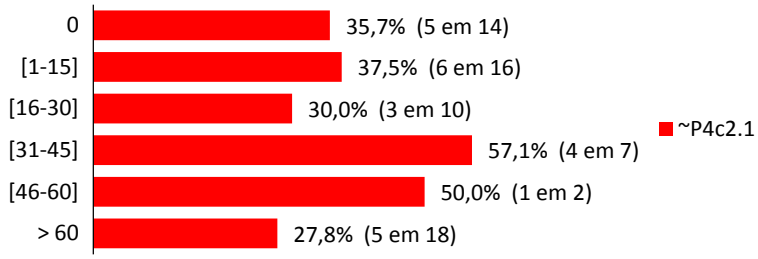


Gráfico 10.65: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da formação pedagógica

O Gráfico 10.66 permite realçar a inexistência de uma correlação significativa entre a motivação dos professores e a probabilidade destes percecionarem uma injustiça procedimental do Aluno na relação com eles.

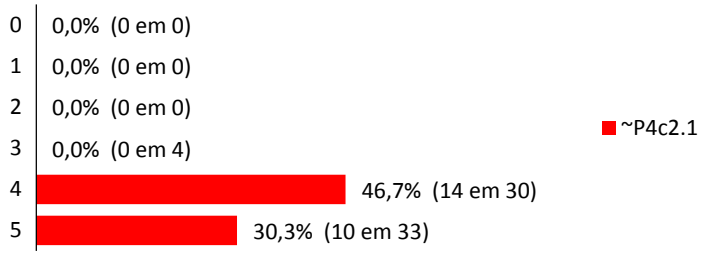


Gráfico 10.66: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da motivação

Do Gráfico 10.67 retira-se que, os professores com atividade extradocente percecionam injustiça procedimental do Aluno com eles bastante superior, quando comparado com os restantes professores.

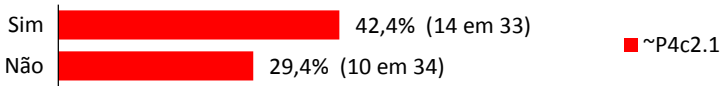


Gráfico 10.67: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da atividade extradocente

Nesta fase, descreve-se “em que situação” os professores percecionam injustiça procedimental do Aluno na relação com eles, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, percecionada uma injustiça procedimental do Aluno. Tal é representado no Gráfico 10.68, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 14, ou seja, se já percecionaram que o Aluno se tenha sentido injustiçado na relação para com eles, 77,4% (24 em 31) dos professores percecionaram uma injustiça procedimental do Aluno na relação com eles. Tal pode ser justificado, nas palavras dos próprios, motivado pelas seguintes situações: “Quando consideraram que o seu trabalho durante as aulas não foi adequadamente avaliado.”, “Por vezes não concordam com as classificações que atribuo.”, “Porque querem soluções perfeitas num mundo imperfeito.”, “Alguns alunos sentem que um orientador deve "lutar" por boas classificações em júri de dissertações.” ou “Quando o aluno cometeu fraude e foi desclassificado e considerou que isso não tinha importância e que eu não devia ter anulado o trabalho/teste.”.

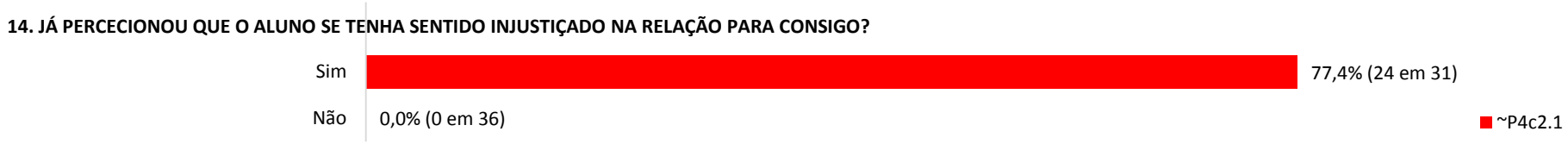


Gráfico 10.68: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Professor injustiça procedimental do Aluno para com ele

10.3.3. Justiça interacional para com o Aluno

Nesta secção, caracteriza-se a justiça interacional do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos professores explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, é descrito o perfil dos professores participantes no estudo, no que concerne à proposição **P4c1.2** (ver Figura 4.2).

P4c1.2	O PROFESSOR PERCECIONA UMA JUSTIÇA INTERACIONAL NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor resultou que 7,5% (5 em 67) dos professores percecionaram injustiça interacional na relação com o Aluno, isto é, verificam **~P4c1.2**. Da análise do perfil desses 5 professores podem ser retiradas as seguintes evidências.

Começa-se pela descrição de "quem" são os professores que percecionaram injustiça interacional na relação com o Aluno.

Do Gráfico 10.69 retira-se que apenas os professores do 2º e 3º patamar etário, entre 37 e 52 anos, percecionam injustiça interacional na relação com o Aluno.

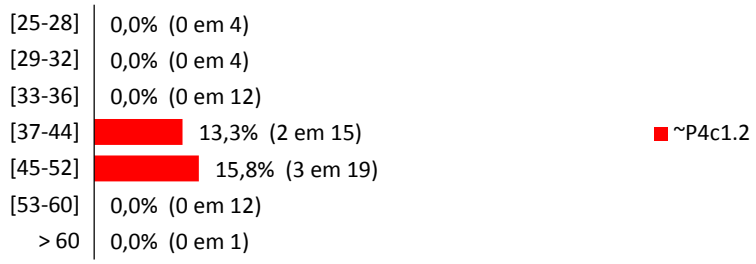


Gráfico 10.69: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da idade

O Gráfico 10.70 permite evidenciar que os professores do género masculino percecionam injustiça interacional na relação com o Aluno ligeiramente superior quando comparado com os restantes professores.

Gráfico 10.70: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função do género

Do Gráfico 10.71 retira-se que somente os professores doutorados percecionam injustiça interacional na relação com o Aluno.

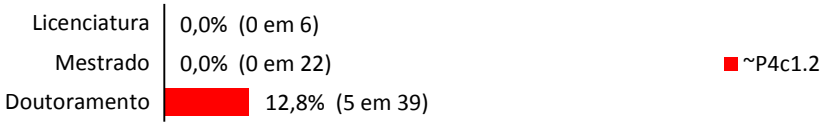


Gráfico 10.71: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da habilitação académica

O Gráfico 10.72 evidencia que a probabilidade dos professores das áreas de formação de Ciências (22,2%) e Saúde (8,7%) percecionarem injustiça interacional na relação com o Aluno é superior, quando comparado com os restantes professores.

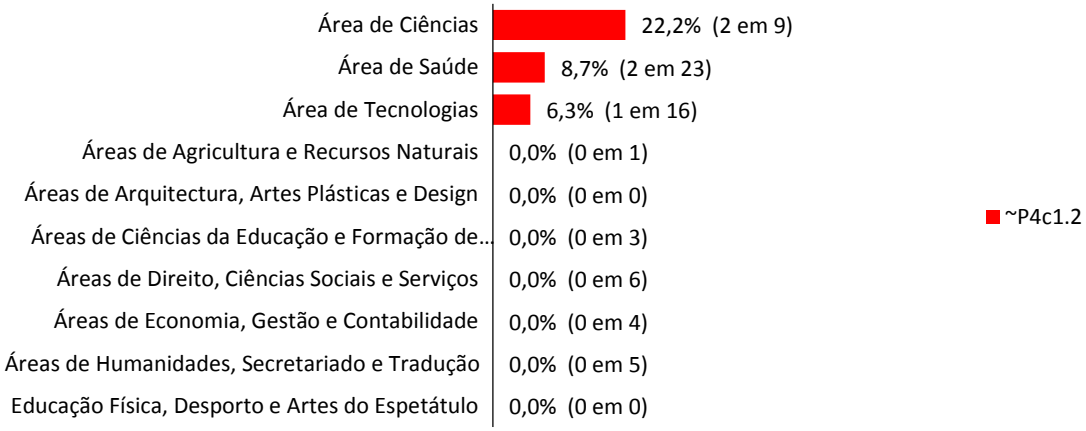


Gráfico 10.72: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da área de formação

A análise do Gráfico 10.73 permite verificar a inexistência de uma conexão significativa entre o tempo de serviço dos professores e a probabilidade destes percecionarem injustiça interacional na relação com o Aluno.

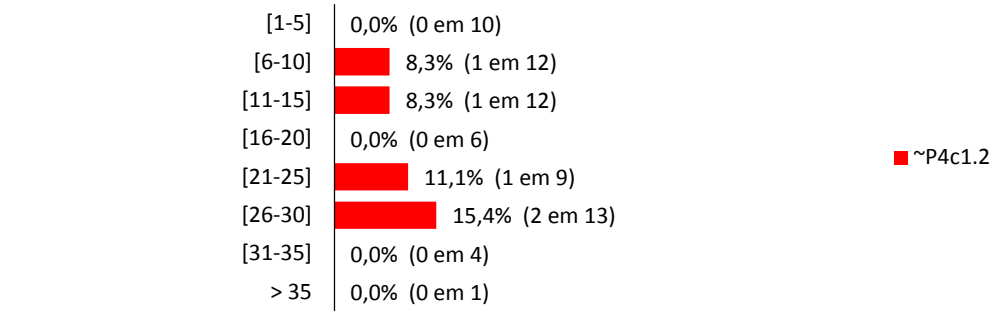


Gráfico 10.73: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função do tempo de serviço

Do Gráfico 10.74 retira-se que a categoria não constitui um fator relevante para a probabilidade de um Professor percecionar uma injustiça interacional na relação com o Aluno. No entanto, verifica-se que dois terços dos professores Coordenadores percecionam um injustiça interacional.

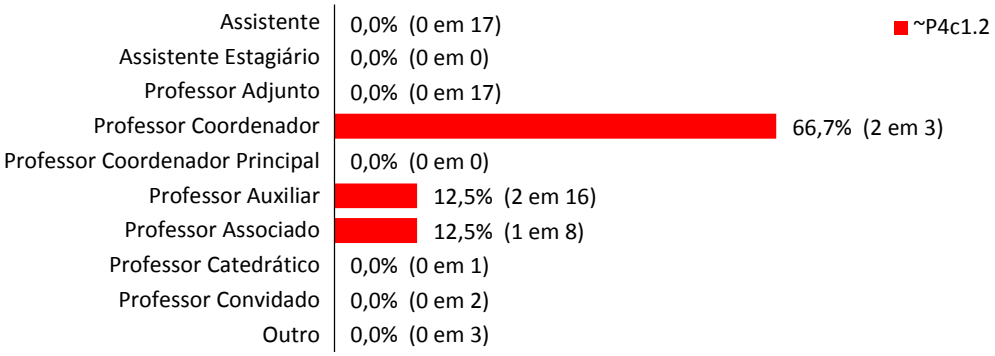


Gráfico 10.74: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria

Da análise do Gráfico 10.75 verifica-se a inexistência de uma conexão entre as horas de formação pedagógica dos professores nos últimos 5 anos e a probabilidade destes percecionarem injustiça interacional na relação com o Aluno.

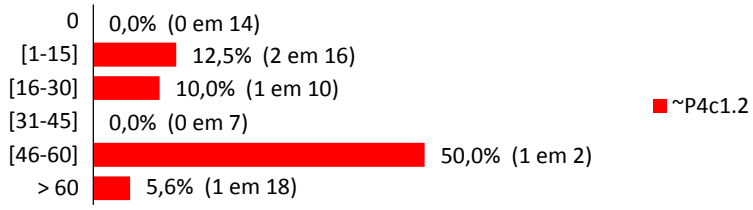


Gráfico 10.75: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da formação pedagógica

O Gráfico 10.76 permite verificar a inexistência de uma correlação significativa entre a motivação dos professores e a probabilidade destes percecionarem uma injustiça interacional na relação com o Aluno.

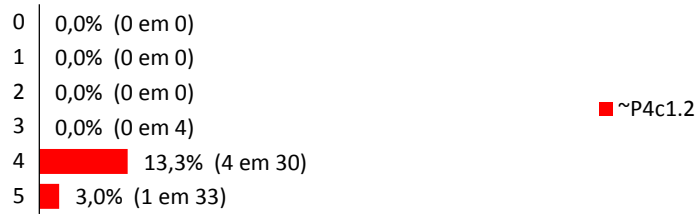


Gráfico 10.76: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da motivação

Do Gráfico 10.77 retira-se que somente os professores com atividade extradocente percecionam injustiça interacional, na relação com o Aluno.

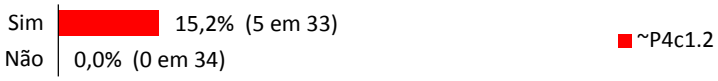


Gráfico 10.77: Injustiça interacional para com o Aluno percecionada pelo Professor em função da atividade extradocente

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os professores percecionam injustiça interacional na relação com o Aluno, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, percecionada uma injustiça interacional. Tal é representado no Gráfico 10.78, de onde se podem extrair-se as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 13, ou seja, se já se sentiu injustiçado na relação com o Aluno, 41,7% (5 em 12) dos professores percecionaram uma injustiça interacional na relação com o Aluno., de onde se podem salientar nas palavras dos próprios, expressões justificativas como: “Quando acham que têm todos os direitos e nenhuma obrigação.” ou “Um aluno que interpretou um feedback a trabalho de modo errado e não aceitou nova interpretação.”.

Gráfico 10.78: Questões do inquérito onde foi manifestada pelo Professor injustiça interacional para com o Aluno

10.3.4. Justiça interacional do Aluno para consigo

Nesta secção, caracteriza-se a justiça interacional do Aluno na relação com o Professor segundo a perceção dos professores explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, é descrito o perfil dos professores participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P4c2.2** (ver Figura 4.2).

P4c2.2	O PROFESSOR PERCECIONA QUE O ALUNO SENTE UMA JUSTIÇA INTERACIONAL NA RELAÇÃO CONSIGO

Das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor resultou que 14,9% (10 em 67) dos professores percecionaram injustiça interacional do Aluno na relação com eles, isto é, verificam **~P4c2.2**. Da análise do perfil desses 10 professores podem ser retiradas as seguintes ilações.

Começa-se com a descrição de "quem" são os professores que percecionaram injustiça interacional do Aluno na relação com eles.

A análise do Gráfico 10.79 permite verificar a inexistência de uma conexão significativa entre a idade dos professores e a probabilidade destes percecionarem injustiça interacional do Aluno na relação com eles.

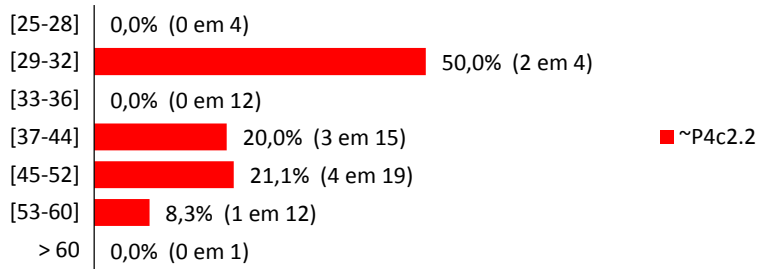


Gráfico 10.79: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da idade

Do Gráfico 10.80 evidencia-se que a probabilidade dos professores do género feminino percecionarem injustiça interacional do Aluno na relação com eles é ligeiramente superior quando comparado aos restantes professores.

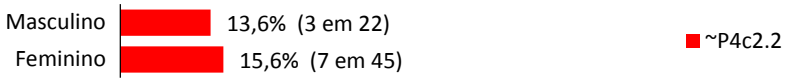


Gráfico 10.80: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função do género

A análise do Gráfico 10.81 evidencia a inexistência de uma correlação significativa entre a habilitação académica dos professores e a probabilidade destes percecionarem injustiça interacional do Aluno na relação com eles. Realça-se, no entanto, que os professores licenciados não percecionam injustiça interacional do Aluno na relação com eles.

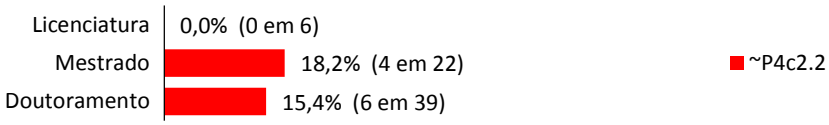


Gráfico 10.81: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da habilitação académica

Do Gráfico 10.82 evidencia-se que a probabilidade de um Professor percecionar injustiça interacional do Aluno na relação consigo é superior nas áreas de formação em Economia, Gestão e Contabilidade (25,0%).

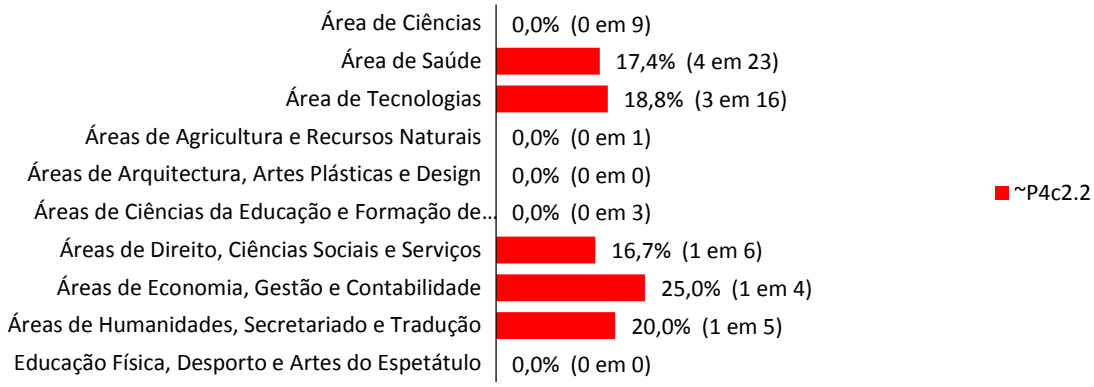


Gráfico 10.82: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da área de formação

A análise do Gráfico 10.83 não permite verificar uma correlação significativa entre o tempo de serviço dos professores e a probabilidade destes percecionarem injustiça interacional do Aluno na relação com eles.

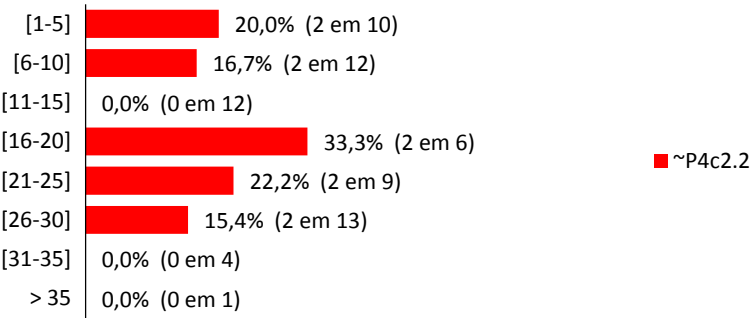


Gráfico 10.83: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função do tempo de serviço

Do Gráfico 10.84 salienta-se que os professores de categoria superior percecionam uma maior probabilidade de injustiça interacional do Aluno na relação com eles.

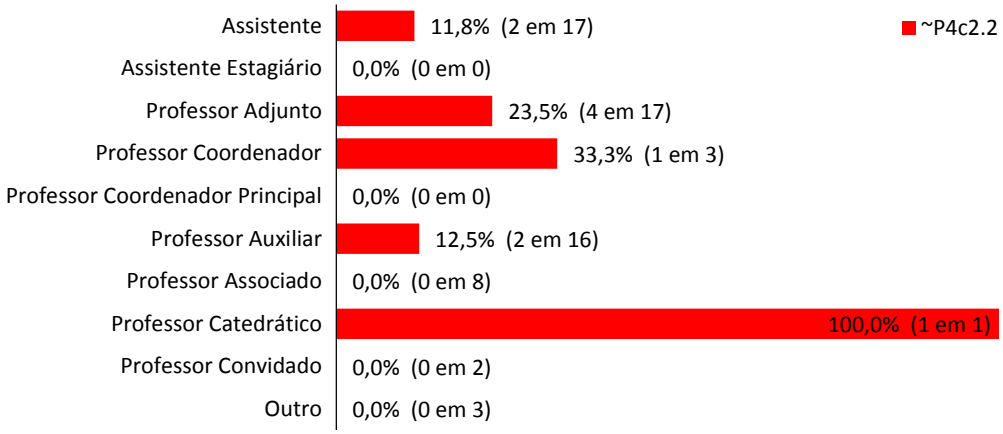


Gráfico 10.84: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da categoria

Do Gráfico 10.85 apura-se a inexistência de uma conexão entre as horas de formação pedagógica dos professores nos últimos 5 anos e a probabilidade destes percecionarem injustiça interacional do Aluno na relação com eles.

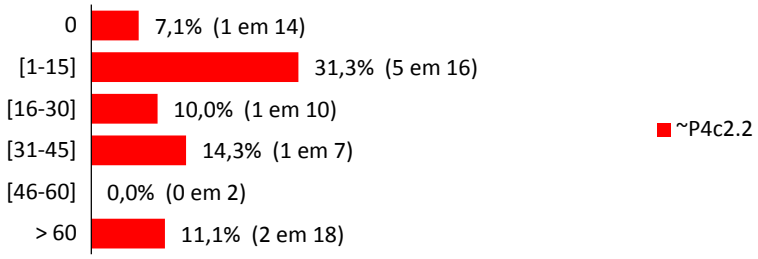


Gráfico 10.85: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da formação pedagógica

O Gráfico 10.86 permite retirar que os professores mais motivados percecionam uma maior injustiça interacional do Aluno na relação com eles.

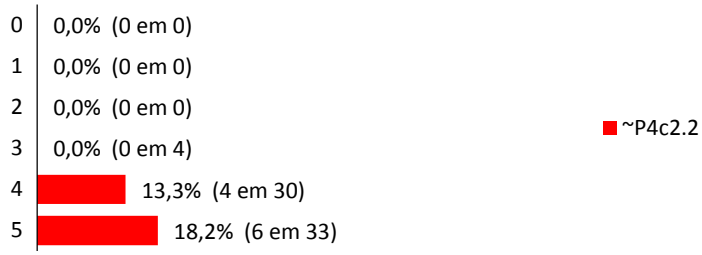


Gráfico 10.86: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da motivação

Do Gráfico 10.87 retira-se que, os professores com atividade extradocente percecionam injustiça interacional do Aluno com eles superior quando comparado com os restantes professores.

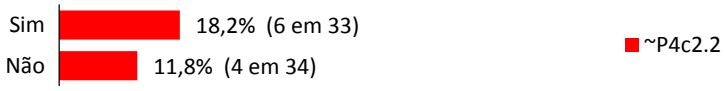


Gráfico 10.87: Injustiça interacional do Aluno para com o Professor, percecionada por este, em função da atividade extradocente

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os professores percecionam injustiça interacional do Aluno na relação com eles, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, percecionada uma injustiça interacional. Tal é representado no Gráfico 10.88, de onde se podem extrair as seguintes evidências.

Quando confrontados com a questão 14, ou seja, se já percecionaram que o Aluno se tenha sentido injustiçado na relação para com eles, 32,3% (10 em 31) dos professores observaram uma injustiça interacional do Aluno na relação com eles. Tal pode ser fundamentado, nas palavras dos próprios, em razão das seguintes situações: "Má interpretação de alguma coisa que eu disse. Quando me dão oportunidade de esclarecer o meu ponto de vista, peço desculpa, se for caso disso, e explicito a situação.", "Nas situações em que perceciono que o aluno podia ter trabalhado mais ou de outra forma e ele não o aceita.", "Pela crítica sobre comportamentos na sala de aula." ou "Quando têm alguma atitude menos correta e os chamo a atenção.".

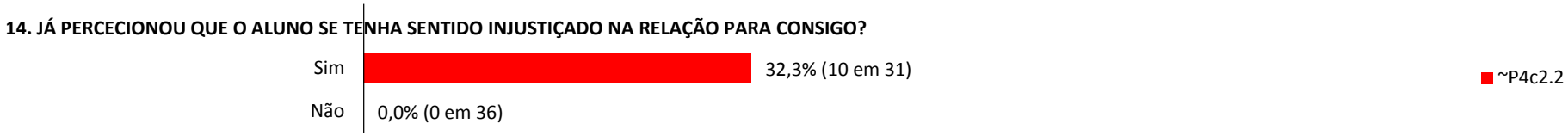


Gráfico 10.88: Questões do inquérito onde foi percecionada pelo Professor injustiça interacional do Aluno para com ele

10.4. DISCREPÂNCIAS

Nós precisamos entender melhor a natureza humana,
porque o único perigo real que realmente existe é o próprio homem.

(Carl Jung)

Nesta secção efetua-se uma discussão comparativa do esforço emocional percecionado pelo Aluno e pelo Professor. Assim, efetua-se uma análise das "situações" em que ocorrem discrepâncias da perceção de justiça observada pelos alunos vs pelos professores, de onde apenas se considera a perceção de justiça procedimental e interacional com desvio padrão mais significativo.

No Gráfico 10.89 é representada a injustiça procedimental do Aluno, no que concerne às discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos (**~P3c1.1** - secção 10.2.1) e da perceção dos professores (**~P4c2.1** - secção 10.3.2), a partir das quais se retiraram as seguintes ilações.

A perceção de injustiça procedimental do Aluno evidenciada pelos professores é mais expressiva do que o denunciado pelos alunos, em razão, do Aluno se ter sentido injustiçado na relação com o Professor (σ = 13,7%).

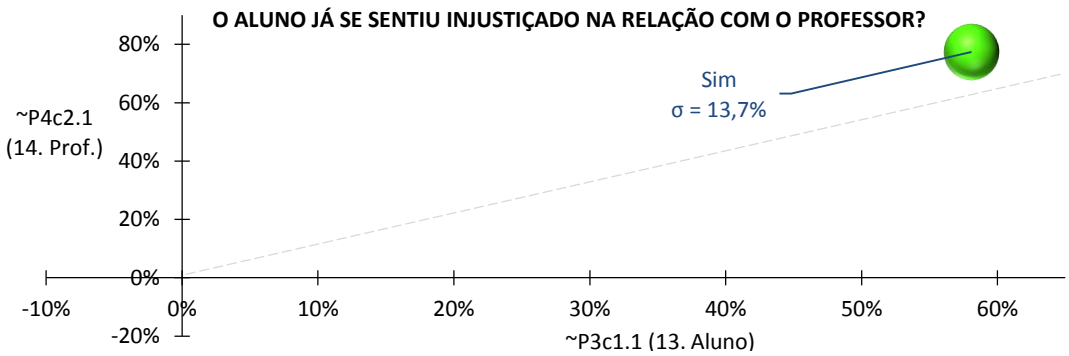


Gráfico 10.89: Injustiça procedimental do Aluno para com o Professor – perceção do Aluno (~P3c1.1) vs perceção do Professor (~P4c2.1)

Relativamente à perceção de injustiça interacional do Aluno não foi evidenciada uma discrepância considerável entre o evidenciado pelos alunos (**~P3c1.2** - 10.2.3) e o percecionado pelos professores (**~P4c2.2** – secção 10.3.4).

O Gráfico 10.90 é representada a injustiça procedimental do Professor, no que concerne às discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos (**~P3c2.1** – secção 10.2.2) e da perceção dos professores (**~P4c1.1** – secção 10.3.1), a partir das quais se retiraram as seguintes evidências.

A perceção de injustiça procedimental do Professor patenteada pelos professores é bastante mais expressiva do que o denunciado pelos alunos, em razão, do Professor se ter sentido injustiçado na relação com o Aluno (σ = 25,0%).

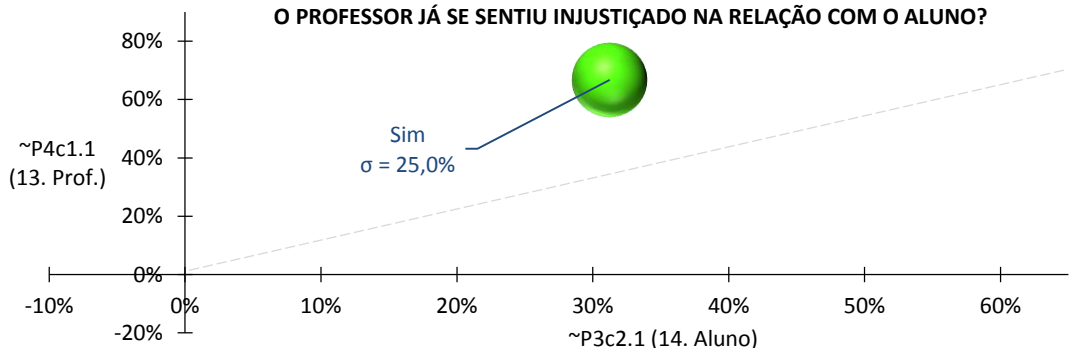


Gráfico 10.90: Injustiça procedimental do Professor para com o Aluno – perceção do Aluno (~P3c2.1) vs perceção do Professor (~P4c1.1)

No que concerne, à injustiça interacional do Aluno não sobrevêm discrepâncias significativas entre a perceção dos alunos (**~P3c1.2** - secção 10.2.3) e da perceção dos professores (**~P4c2.2** – secção 10.3.4).

Finalmente, o Gráfico 10.91 representa a injustiça interacional do Professor, no que concerne às discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos (**~P3c2.2** - secção 10.2.4) e da perceção dos professores (**~P4c1.2** – secção 10.3.3), a partir das quais se retiram as seguintes evidências.

A perceção de injustiça interacional do Professor patenteada pelos alunos é mais significativa do que o denunciado pelos professores, em razão, do Professor se ter sentido injustiçado na relação com o Aluno (σ = 10,3%).

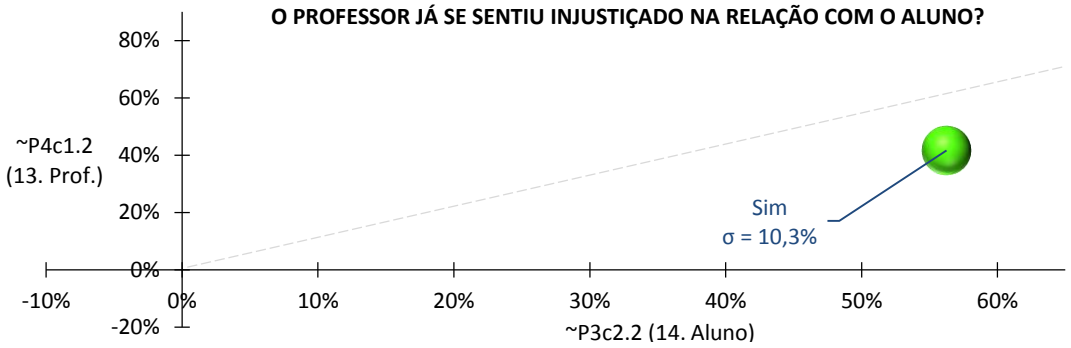


Gráfico 10.91: Injustiça interacional do Professor para com o Aluno – perceção do Aluno (~P3c2.2) vs perceção do Professor (~P4c1.2)

10.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, caracterizámos a perceção de justiça na relação Professor-Aluno segundo a perceção dos alunos e dos professores da investigação, com recurso a quadros e gráficos representativos da informação resultante do tratamento de dados (secção 5.5.3) recolhidos através das questões da Parte II dos inquéritos por questionário, respetivamente ao Aluno e ao Professor.

Começámos por, traçar o perfil dos 79 alunos que denunciaram injustiça procedimental na relação com o Professor (**~P3c1.1**) e do perfil dos 6 alunos que percecionaram injustiça procedimental do Professor na relação com eles (**~P3c2.1**). Seguimos, com a caracterização do perfil dos 56 alunos que patentearam injustiça interacional na relação com o Professor (**~P3c1.2**) e do perfil dos 11 alunos que observaram injustiça interacional do Professor na relação com eles (**~P3c2.2**).

Após o qual, caracterizámos o perfil dos 8 professores que denunciaram injustiça procedimental na relação com o Aluno (**~P4c1.1**) e do perfil dos 24 professores que observaram injustiça procedimental do Aluno na relação com eles (**~P4c2.1**). Prosseguimos, com a caracterização do perfil dos 5 professores que evidenciaram injustiça interacional na relação com o Aluno (**~P4c1.2**) e do perfil dos 10 professores que observaram injustiça interacional do Aluno na relação com eles (**~P4c2.2**).

Por fim, como contributo para responder ao objetivo principal da nossa investigação, efetuámos uma análise crítica das discrepâncias mais relevantes entre as perceções dos alunos e dos professores para a injustiça procedimental, respetivamente, do Aluno (**~P3c1.1** vs **~P4c2.1**) e do Professor (**~P4c1.1** vs **~P3c2.1**), bem como para a injustiça interacional, respetivamente, do Aluno (**~P3c1.2** vs **~P4c2.2**) e do Professor (**~P4c1.2** vs **~P3c2.2**).

CAPÍTULO 11 -

FACILIDADE DE COMUNICAÇÃO PERCECIONADA PELO ALUNO E PELO PROFESSOR

11.1. Nota Introdutória
11.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor
11.2.1. Facilidade na comunicação com o Professor
11.2.2. Facilidade na comunicação do Professor com ele
11.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno
11.3.1. Facilidade na comunicação com o Aluno
11.3.2. Facilidade na comunicação do Aluno com ele
11.4. Discrepâncias
11.5. Síntese do Capítulo

11.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo tem por objetivo caracterizar a facilidade de comunicação percecionada pelo Aluno e pelo Professor.

Inicia-se, com a caracterização da facilidade de comunicação segundo a perceção do Aluno na relação com o Professor. Sucede-se a perceção do Professor na relação com o Aluno. Segue-se, uma discussão crítica das principais discrepâncias entre as diversas perceções. Termina-se, com uma síntese das temáticas destacadas no decorrer do capítulo.

11.2. PERCEÇÃO DO ALUNO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Entre aquilo que penso
Aquilo que quero dizer
Aquilo que creio dizer
Aquilo que o outro quer entender

Aquilo que o outro entende
Aquilo que o outro acredita compreender
Aquilo que o outro quer compreender
E aquilo que o outro compreende

Há, pelo menos, nove possibilidades de não nos entendermos.

(Autor desconhecido)

Nas subsecções seguintes é traçado o perfil dos 317 alunos que se submeteram ao estudo no que concerne à variável comunicação na relação com o Professor descrita na secção 5.4.5.4. Para tal, recorre-se às respostas dos alunos à Parte II do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

11.2.1. Facilidade na comunicação com o Professor

Nesta secção caracteriza-se a facilidade na comunicação do Aluno com o Professor segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, é caracterizado o perfil dos alunos participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P3d1** (ver Figura 4.2).

P3d1	O ALUNO REVELA FACILIDADE NA COMUNICAÇÃO COM O PROFESSOR

Da codificação das respostas, às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, emerge que 59,6% (189 em 317) dos alunos revelam facilidade na comunicação com o Professor, isto é, verificam a proposição **P3d1**. Ao invés, resulta, ainda, que 2,8% (9 em 317) dos alunos revelam dificuldade na comunicação com o Professor, ou seja, verificam **~P3d1**.

Da análise do perfil dos 189 alunos que verificam a proposição **P3d1** e dos 9 alunos que verificam **~P3d1**, podem ser realçadas as seguintes evidências.

Começa-se pela descrição de "quem" são os alunos que revelam facilidade/dificuldade de comunicação com o Professor.

Do Gráfico 11.1 salienta-se que a probabilidade de um Aluno revelar facilidade na comunicação com o Professor é muito elevada (acima dos 55,0%) para qualquer um dos 7 primeiros patamares etários, entre os 17 e os 52 anos. Realça-se, igualmente, que os alunos acima dos 37 anos revelam maior facilidade na comunicação com o Professor, quando comparado com os restantes alunos.

Evidencia-se, ainda, a inexistência de uma conexão significativa entre a idade e a probabilidade de um Aluno revelar dificuldade na comunicação com o Professor.

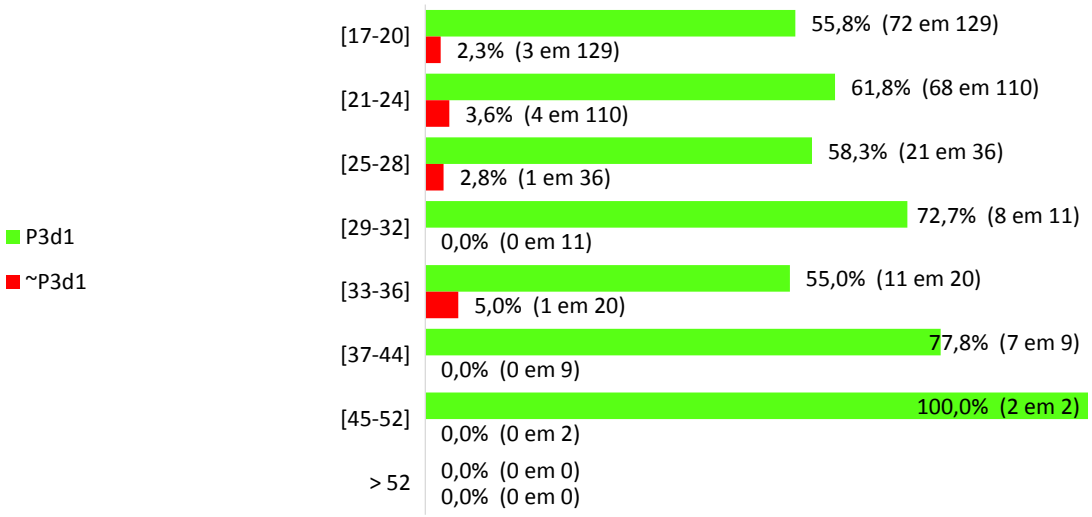


Gráfico 11.1: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função da idade

Da análise do Gráfico 11.2 retira-se que os alunos do género feminino revelam facilidade na comunicação com o Professor ligeiramente superior, quando comparado com a facilidade na comunicação revelada pelos alunos de género masculino.

Coerentemente, os alunos do género feminino revelam menor dificuldade na comunicação com o Professor quando comparado com os restantes alunos.

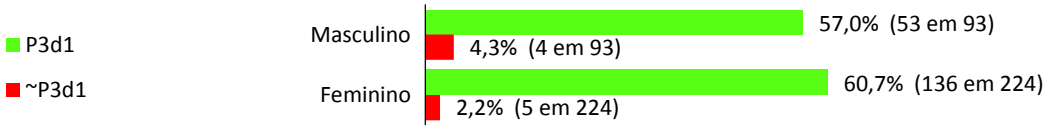


Gráfico 11.2: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género

A partir do Gráfico 11.3 evidencia-se que a probabilidade dos alunos revelarem facilidade na comunicação com o Professor, é muito elevada para os alunos que acederam ao ensino superior através de M23 ou AD-HOC (83,3%) e de regimes especiais (75,0%).

Por outro lado, 8,3% dos alunos que acederam ao ensino superior através de M23 ou AD-HOC revelam uma dificuldade na comunicação com o Professor.

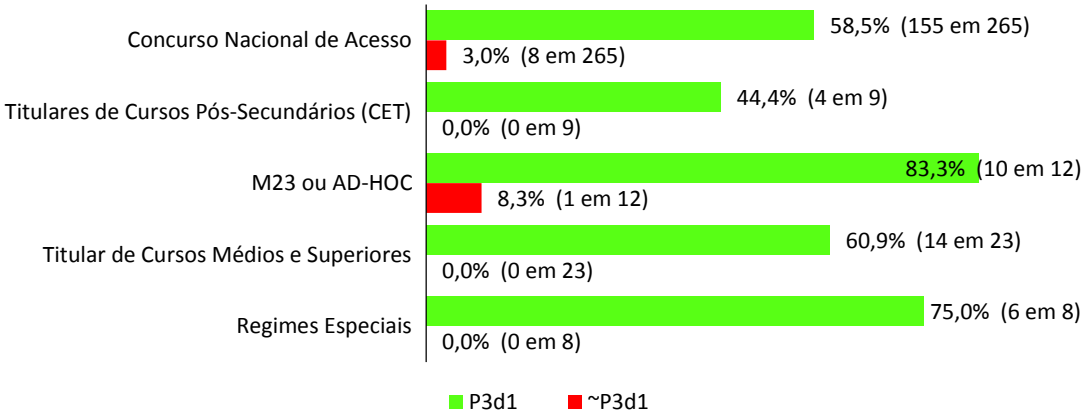


Gráfico 11.3: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função do tipo de acesso

Do Gráfico 11.4 ressalta que a probabilidade dos alunos revelarem uma facilidade na comunicação com o Professor aumenta à medida que a média de acesso ao ensino superior aumenta, para médias superiores a 11 valores, variando entre 54,1% e 75,8%.

Por outro lado, a probabilidade de um Aluno revelar dificuldade na comunicação com o Professor é bastante mais significativa para alunos com médias de acesso ao ensino superior de 10 ou 11 valores (12,5%), o que contraria os 62,5% de facilidade na comunicação com o Professor revelado pelos alunos.

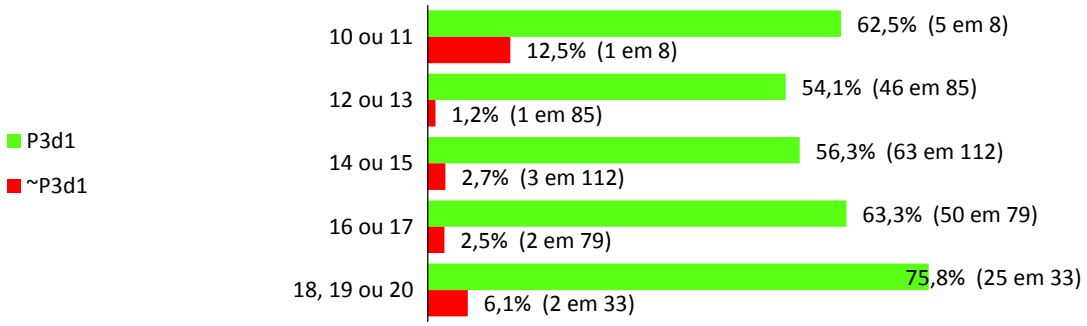


Gráfico 11.4: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função da média de acesso

A partir do Gráfico 11.5 verifica-se a inexistência de uma conexão relevante entre a opção de candidatura e a facilidade/dificuldade na comunicação do Aluo com o Professor.

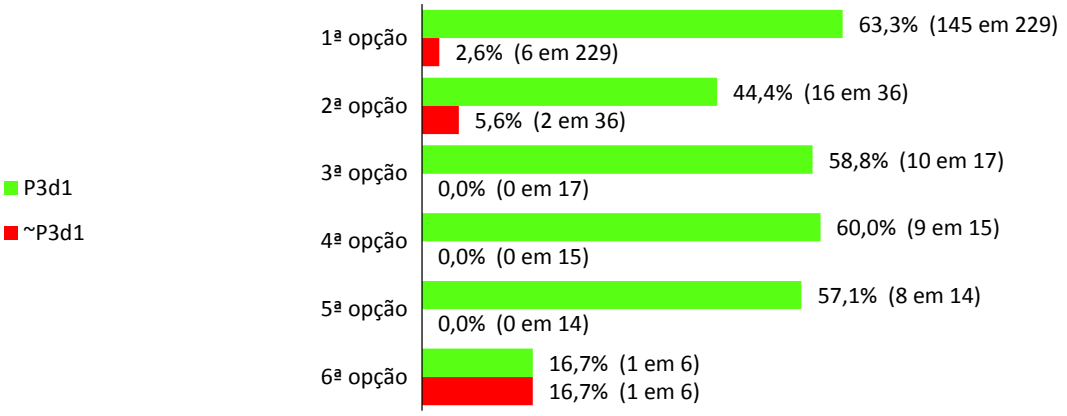


Gráfico 11.5: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 11.6 salienta-se que o sistema de ensino superior não é um fator determinante para a facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor.

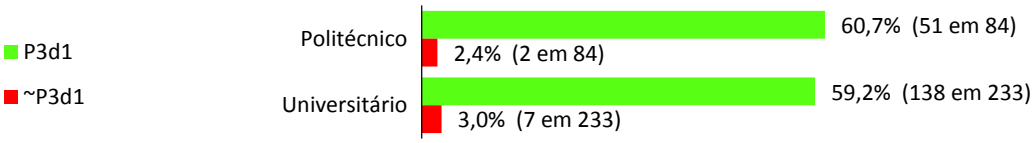


Gráfico 11.6: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função do sistema de ensino

Da análise do Gráfico 11.7 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno revelar facilidade na comunicação com o Professor é superior na área de Tecnologias (71,9%), área de Saúde (65,5%) e área de Ciências (63,7%).

Relativamente, à dificuldade na comunicação com o Professor revelada pelo Aluno, salienta-se a inexistência de uma correlação significativacom a área do curso.

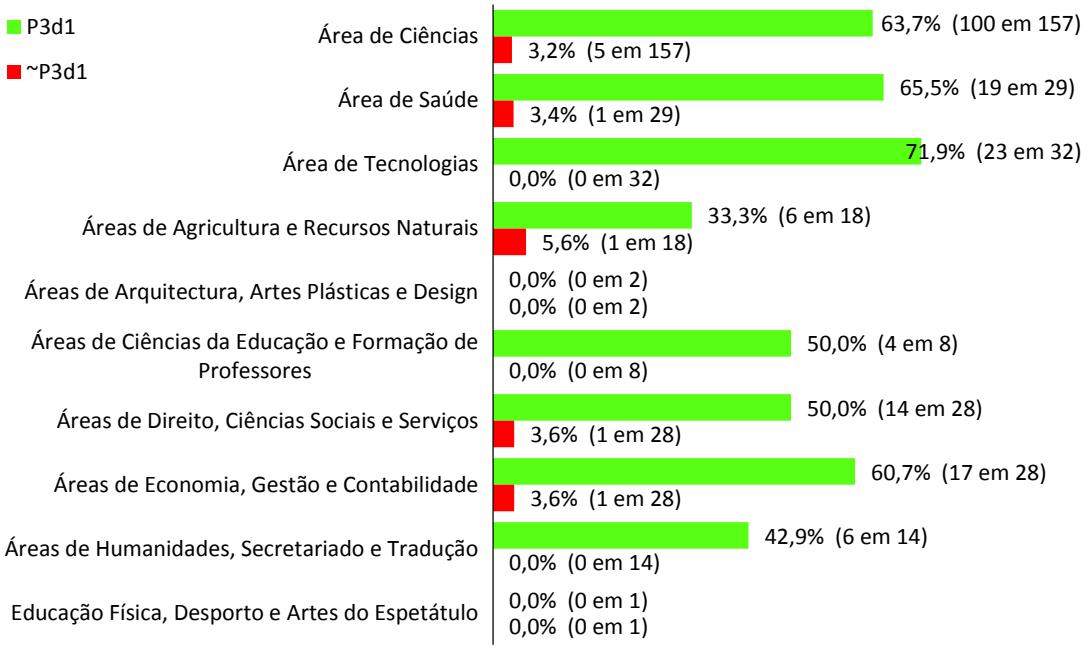


Gráfico 11.7: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 11.8, salienta-se que o ano curricular de inscrição não é um fator determinante para a facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor.

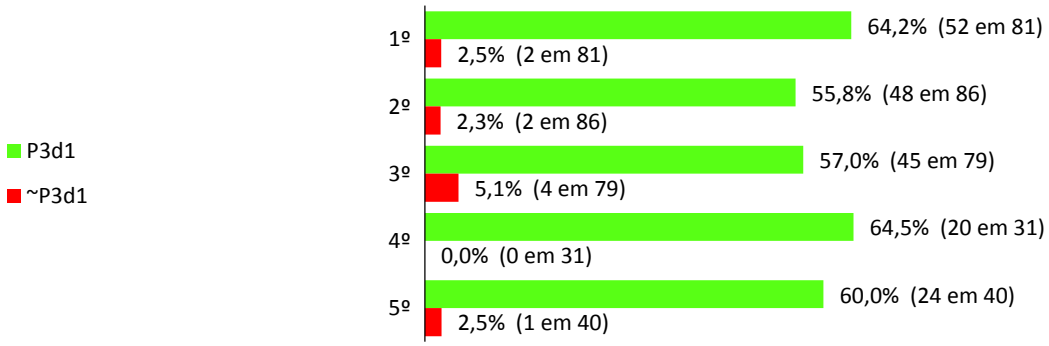


Gráfico 11.8: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 11.9, verifica-se a inexistência de uma conexão significativa entre a probabilidade dos alunos revelarem facilidade na comunicação com o Professor e a situação destes se encontrarem, ou não, deslocados.

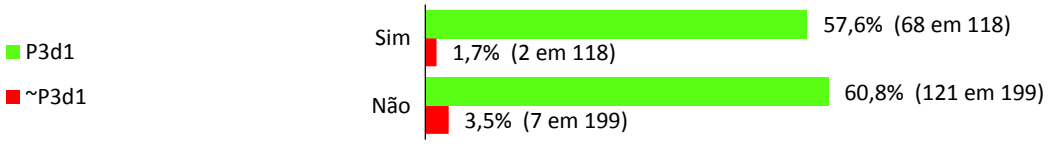


Gráfico 11.9: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Da análise do Gráfico 11.10 ressalta que o grau de independência económica não constitui um fator relevante para facilidade de comunicação com o Professor relevada pelo Aluno.

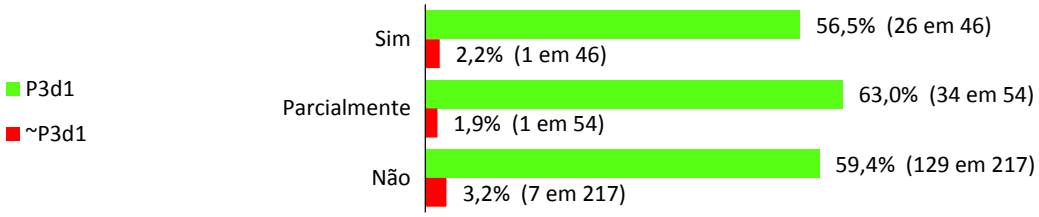


Gráfico 11.10: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função da independência económica

Do Gráfico 11.11, retira-se que os alunos bolseiros relevam maior facilidade na comunicação com o Professor, quando comparado com alunos não bolseiros.

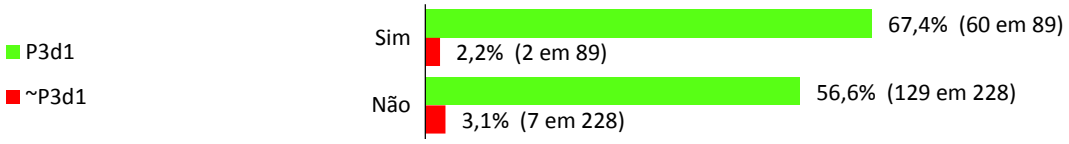


Gráfico 11.11: Facilidade/dificuldade na comunicação com o Professor relevada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os alunos revelam facilidade na comunicação com o Professor, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles, revelada facilidade na comunicação. Tal é representado no Gráfico 9.12, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Ao serem confrontados com a questão 3, a probabilidade dos alunos que têm por hábito sentar-se nas filas da frente na sala de aula revelarem facilidade na comunicação com o Professor é 48,4%. Tal pode ser justificado, através de expressões dos próprios, tais como: "Para conseguir focar-me melhor na matéria que está a ser leccionada, quando mais próximo do professor estiver, mais me concentro.", "Existe uma menor interferência de barulho na compreensão do que está a ser transmitido, maior facilidade em contactar com o professor em caso de dúvida.", "Facilita o contato com o professor e têm-se uma melhora significativa em relação ao que se vê e ouve da matéria", "Tenho uma melhor visão e audição das aulas", "Porque a relação professor - aluno deve ser estreita, e tal é dificil de acontecer na última fila da sala." ou "Para conseguir uma maior concentração, e conseguir mais rapidamente assimilar o que o professor diz.".

Ao invés, nenhum Aluno com o hábito de não se sentar-se nas filas da frente na sala de aula revela facilidade na comunicação com o Professor.

Por outro lado, aquando do confronto com a questão 5, 42,6% dos alunos que estabelecerem um melhor relacionamento com o Professor mais próximo da sua idade revela facilidade na comunicação com o Professor. Tal pode ser justificado, em razão de: "Porque o aluno compreende melhor o professor", "Porque normalmente são professores mais dedicados que utilizam uma linguagem e agem de forma a que se crie uma melhor relação aluno-professor.", "Porque penso que professores e alunos com idades próximas aumenta a vontade de o aluno falar com o professor. O um nível de mentalidade aproximadamente igual.", "Menos senhor Doutor e mais discussão sobre o assunto em estudo em si.", "Porque tem uma mente mais aberta e é mais receptivo em termos de novas ideias, visto que há professores que não aceitam outras…" ou, ainda, "São persistentes em arranjar formas diversas de explicar uma matéria. Tentam "descomplicar". Interagem melhor e mais facilmente".

Ao serem confrontados com a questão 10.1, isto é, sempre que tem uma dúvida fora da sala de aula qual o modo de esclarecimento, primordial, que procura

junto do Professor, 24,6% (78 em 317) dos alunos revelaram facilidade na comunicação com o Professor.

De onde, se salienta que, a probabilidade dos alunos que procuram esclarecer a dúvida assim que encontram o Professor é de 45,0%. Tal pode ser motivado, nas palavras dos próprios: "… normalmente é preferível cara-a-cara, até porque uma dúvida pode sempre levar a outra ou parecido, e interacção pessoal é-me preferida.", "Com a falta de tempo é quase sempre efectivada a questão de tirar dúvidas quando encontro os professores no corredor ou na cantina.", "Gosto de falar pessoalmente com as pessoas, a comunicação é mais completa, e a minha disponibilidade pessoal não me permite aguardar horários de atendimento." ou, ainda "É preferível um contacto cara-a-cara pois assim é mais fácil o professor se aperceber onde estamos a errar e nos explicar a partir daí.".

Por outro lado, 42,0% dos alunos que procuram esclarecer uma dúvida fora da sala de aula através de atendimento no gabinete, exprimem facilidade na comunicação com o Professor, de onde se podem realçar expressões justificativas, tais como: "Porque tenho alguns problemas em exprimir as minhas dúvidas através da escrita e ao falar directamente torna-se mais fácil.", "Estabelecemos mais vínculos.", "Permite uma cadeia de dúvidas.", "Encontrar-me com o professor no seu gabinete proporciona uma maior proximidade, que ajuda a expor a dúvida e também não se torna tão incomodativo para o professor como se o abordasse no corredor." ou "O contacto verbal para mim é essencial para que a dúvida seja esclarecida mais rapidamente.".

Quando confrontados com a questão 11, isto é, qual a sua atitude quando encontram o Professor em ambiente extra sala de aula, 34,3% dos alunos que conversam com o Professor revelam facilidade na comunicação com o ele, de onde se salientam expressões justificativas, tais como: "Por uma questão de respeito e porque é uma vantagem falar pessoalmente sobre certos assuntos.", "Porque existe uma relação saudável entre ambos." ou "Porque considero importante falar com os professores fora das aulas.".

Gráfico 11.12: Questões do inquérito onde foi revelada pelo Aluno facilidade na comunicação com o Professor

Descreve-se agora "em que situação" os alunos revelam uma dificuldade na comunicação com o Professor, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles, evidenciada dificuldade na comunicação. Tal é exibido no Gráfico 11.13, de onde se extraem as seguintes evidências.

Aquando da confrontação com a questão 8.1, 6,0% dos alunos que indicam, regra geral, não interpelar o Professor quando têm uma dúvida ou não percebem um determinado conceito em sala de aula, revelam dificuldade na comunicação com o Professor.

Ao serem confrontados com a questão 10.1, isto é, sempre que tem uma dúvida fora da sala de aula qual o modo de esclarecimento, primordial, que procura junto do Professor, 7,1% dos alunos que não tentam esclarecer a dúvida por nenhum meio revelam dificuldade na comunicação com o Professor.

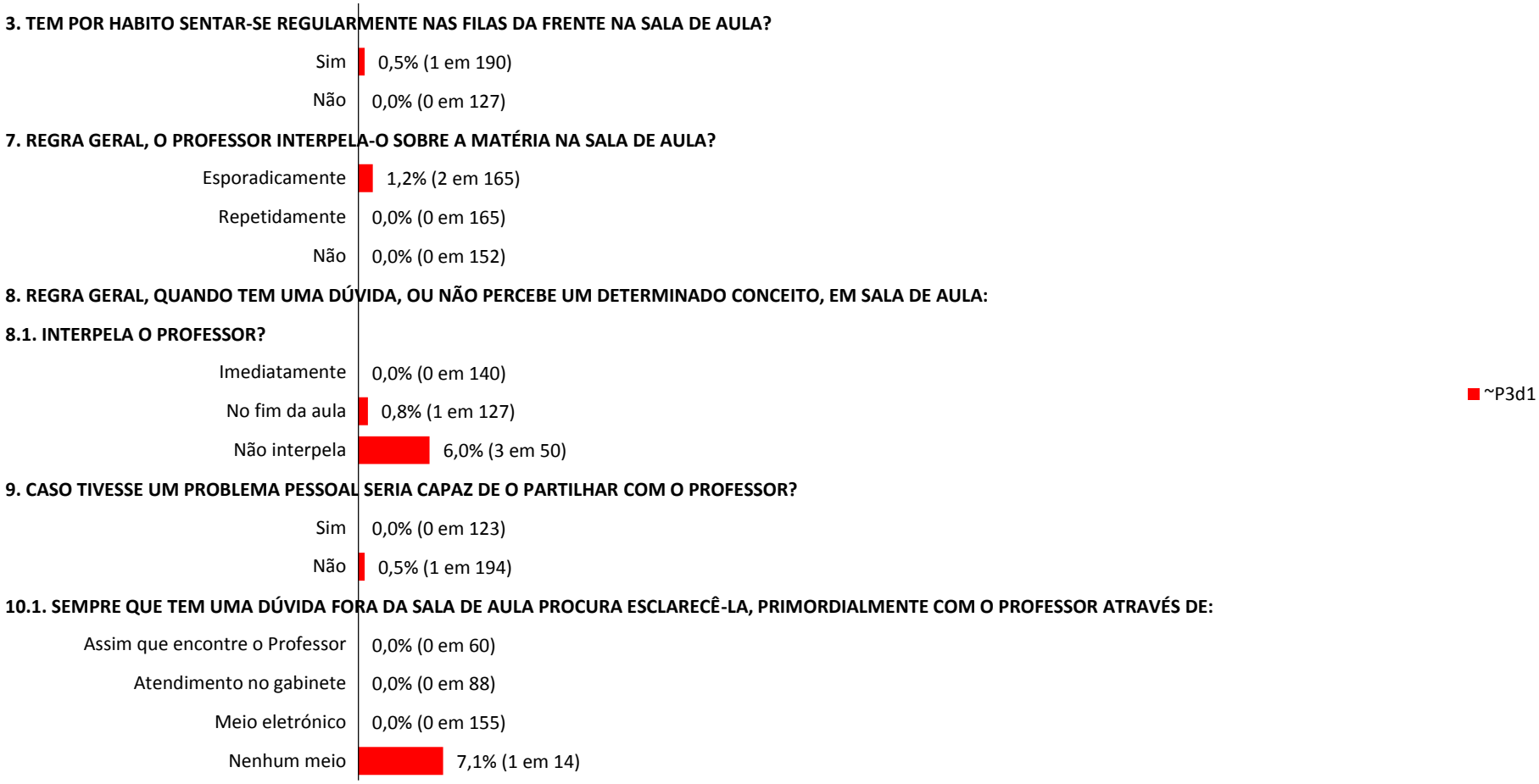


Gráfico 11.13: Questões do inquérito onde foi revelada pelo Aluno dificuldade na comunicação com o Professor

11.2.2. Facilidade na comunicação do Professor com ele

Nesta secção caracteriza-se a facilidade na comunicação do Professor com o Aluno, segundo a perceção dos alunos explanada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, os alunos participantes no estudo são caracterizados no que concerne à proposição **P3d2** (ver Figura 4.2).

P3d2	O ALUNO SENTE QUE O PROFESSOR TEM FACILIDADE EM COMUNICAR COM ELE

A partir da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno realça-se que 46,1% (146 em 317) dos alunos sentem facilidade na comunicação do Professor com eles, ou seja, atestam a proposição **P3d2**. Por outro lado, evidencia-se que 3,2% (10 em 317) dos alunos percecionam dificuldade na comunicação do Professor para com eles, ou seja, verificam **~P3d2**.

Da análise do perfil dos 146 alunos que verificam a proposição **P3d2** e dos 10 alunos que verificam **~P3d2**, podem ser salientadas as seguintes ilações.

Inicia-se com a descrição de "quem" são os alunos que percecionaram facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com eles.

Da análise do Gráfico 11.14 verifica-se a inexistência de uma conexão significativa entre a idade dos alunos e a probabilidade destes percecionarem facilidade na comunicação do Professor com eles.

Por outro lado, realça-se que apenas os alunos com menos de 29 anos percecionam dificuldade na comunicação do Professor com eles.

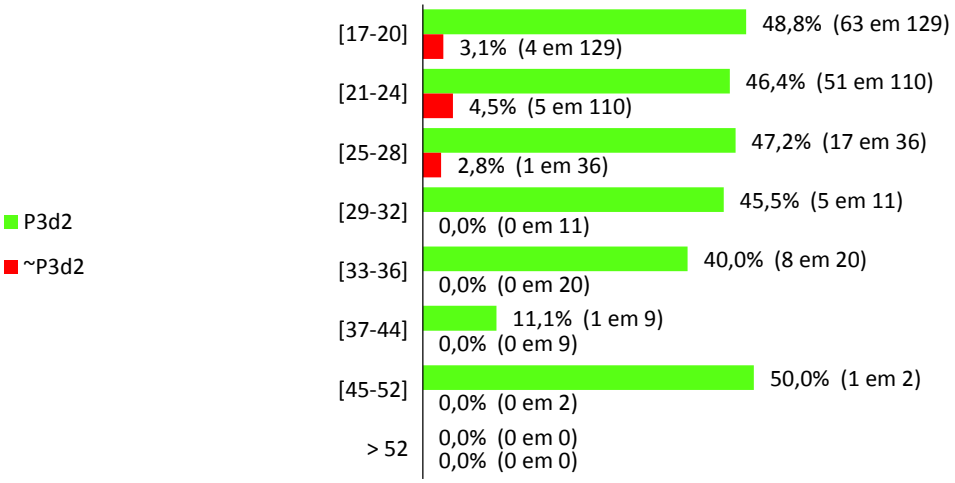


Gráfico 11.14: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função da idade

Do Gráfico 11.15 retira-se que os alunos do género feminino percecionam maior facilidade na comunicação do Professor consigo, quando comparado com a facilidade na comunicação do Professor percecionada pelos alunos de género masculino.

Contrariamente, a probabilidade de um Aluno do género feminino percecionar dificuldade na comunicação do Professor consigo é ligeiramente superior à probabilidade de um Aluno do sexo masculino percecionar uma relação de desconfiança consigo.

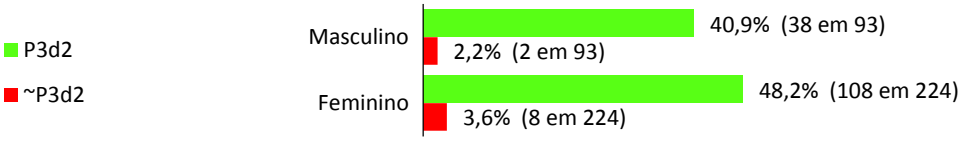


Gráfico 11.15: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função do género

A análise do Gráfico 11.16 permite realçar que 50,0% dos alunos que acederam ao ensino superior através de Regimes Especiais percecionam facilidade na comunicação do Professor com eles. Mais ainda, 48,3% dos alunos que acederam ao ensino superior através do Concurso Nacional de Acesso percecionam, igualmente, facilidade na comunicação do Professor com eles.

Ao invés, salienta-se que, apenas os alunos que acederam ao ensino superior através do Concurso Nacional de Acesso percecionam dificuldade na comunicação do Professor com eles (3,8%).

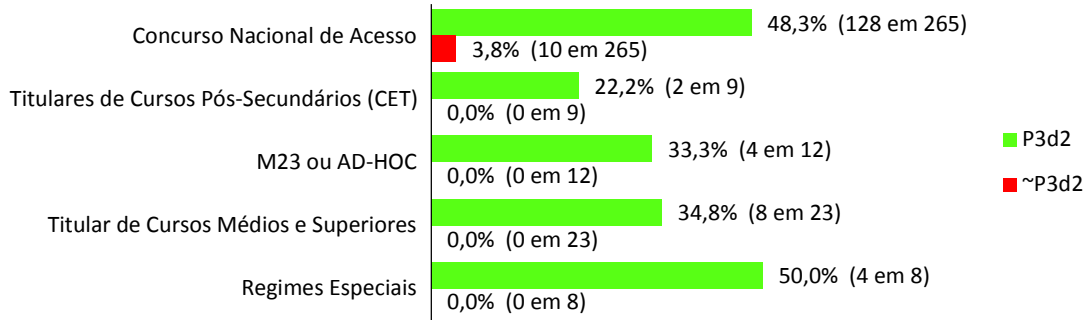


Gráfico 11.16: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função do tipo de acesso

Do Gráfico 11.17, verifica-se que a média de acesso dos alunos não patenteia uma conexão significativa com a probabilidade destes percecionarem facilidade na comunicação do Professor com eles.

Por outro lado, realça-se que os alunos com média de acesso de 10 ou 11 valores percecionam a menor facilidade e maior dificuldade de comunicação do Professor com eles, quando comparado com os restantes alunos.

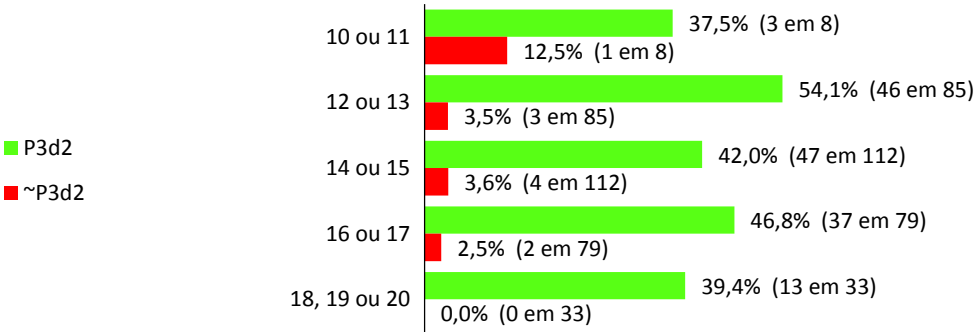


Gráfico 11.17: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função da média de acesso

Da análise do Gráfico 11.18 retira-se, que a probabilidade de um Aluno percecionar facilidade ou dificuldade na comunicação do Professor com ele não patenteia uma conexão significativa com a opção de candidatura.

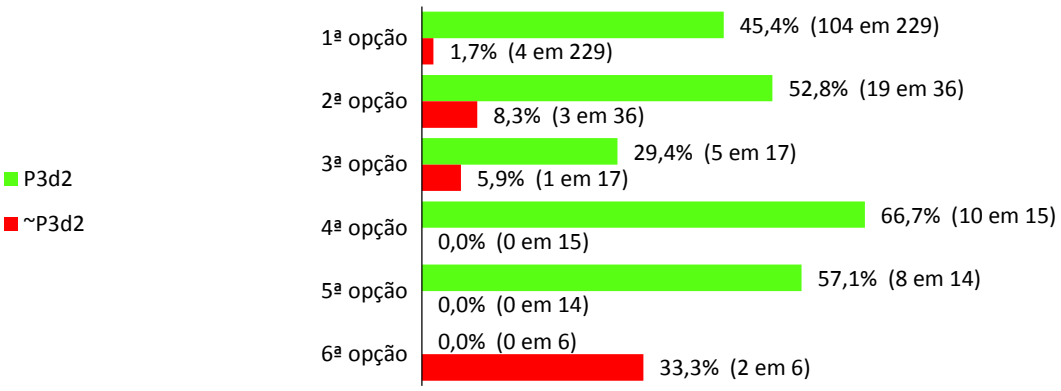


Gráfico 11.18: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função da opção de candidatura

Do Gráfico 11.19 realça-se que os alunos do ensino superior politécnico percecionam maior facilidade e menor dificuldade na comunicação do Professor com eles, quando comparado com a perceção dos restantes alunos.

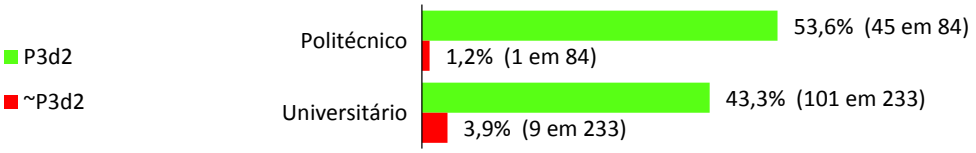


Gráfico 11.19: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função do sistema de ensino

Do Gráfico 11.20 realça-se que os alunos das áreas de Agricultura e Recursos Naturais e áreas de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo percecionam muito menor facilidade e maior dificuldade na comunicação do Professor com eles, quando comparado com a perceção dos alunos das restantes áreas do curso.

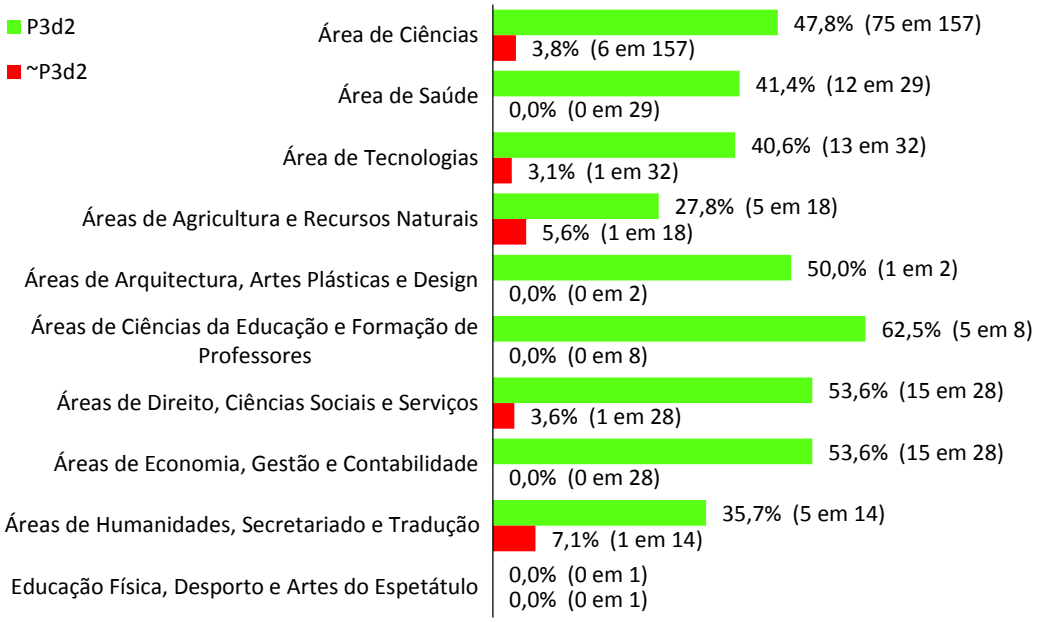


Gráfico 11.20: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função da área do curso

Do Gráfico 11.21 verifica-se a inexistência de uma conexão significativa entre o ano curricular de inscrição dos alunos e a facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com eles.

Pode realçar-se, no entanto, que os alunos inscritos no 2º ano curricular percecionam uma bastante menor facilidade na comunicação do Professor com eles (38,4%), quando comparado com a facilidade de comunicação percecionada pelos alunos dos outros anos curriculares. Por outro lado, os alunos inscritos no 3º ano curricular percecionam uma muito maior dificuldade na comunicação do Professor com eles (7,6%), quando comparado com os restantes alunos.

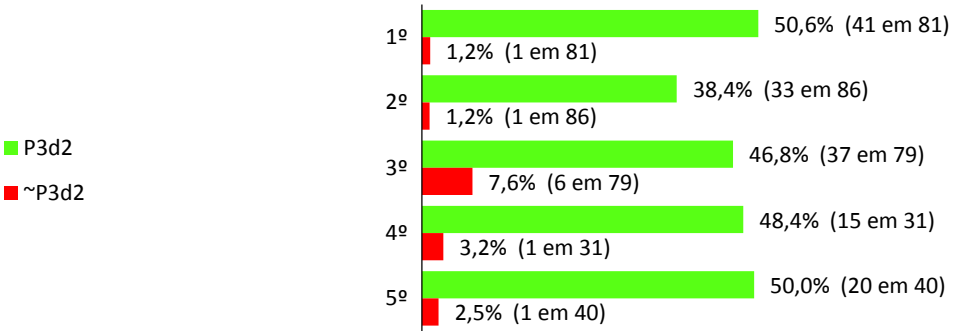


Gráfico 11.21: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função do ano curricular de inscrição

Da análise do Gráfico 11.22 constata-se que os alunos deslocados percecionam uma muito maior facilidade na comunicação do Professor com eles, quando comparado com os restantes alunos.

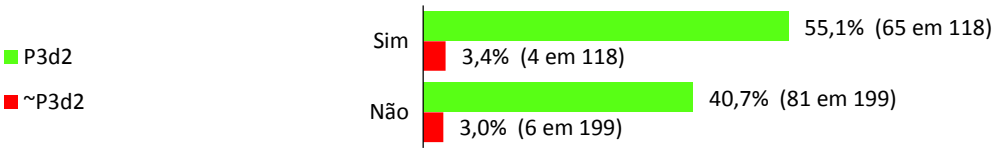


Gráfico 11.22: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função de estar ou não deslocado

Da observação do Gráfico 11.23, evidencia-se que os alunos com total independência económica percecionam menor facilidade e maior dificuldade na comunicação do Professor com eles, quando comparado com a perceção dos restantes alunos.

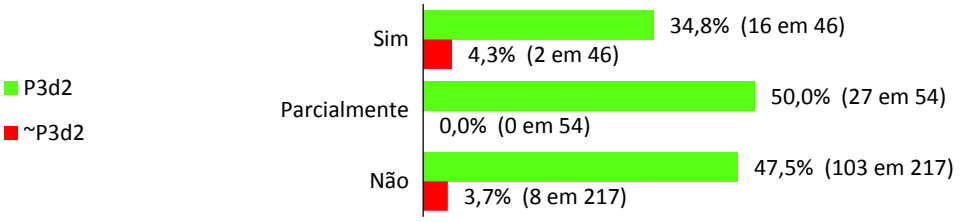


Gráfico 11.23: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função da independência económica

Do Gráfico 11.24 evidencia-se que os alunos não bolseiros percecionam maior facilidade, bem como menor dificuldade, na comunicação do Professor com eles quando comparada com a perceção de um Aluno bolseiro.

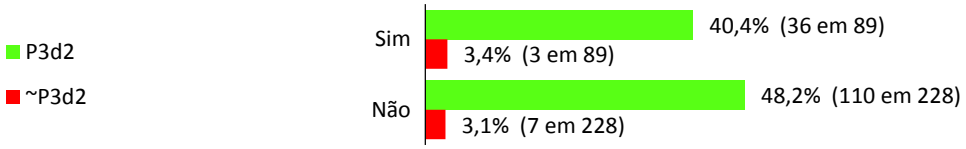


Gráfico 11.24: Facilidade/dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno, sentida por este, em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase enuncia-se "em que situação" os alunos percecionaram facilidade na comunicação do Professor consigo como resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi percecionada uma facilidade na comunicação com eles. Tal é representado no Gráfico 11.25, de onde se podem retirar as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 4, 17,7% (56 em 317) dos alunos percecionaram um esforço emocional do Professor na relação consigo, em razão de, por hábito, o Professor se manter, ou não, apenas junto do quadro ou da secretária, ao invés de circular pela sala de aula.

Assim, a probabilidade dos alunos, que indicam que o Professor tem, por hábito, circular pela sala de aula, ao invés de se manter apenas junto do quadro ou da secretária, percecionarem facilidade na comunicação do Professor consigo é 38,8%. Tal é motivado, em razão de, nas palavras dos próprios: "Para dinamizar a aula e atrair a atenção dos alunos.", "Ajudar o aluno a estar atento ao impor a presença, ajudar a modular o tom de voz e dar um certo ritmo à aula.", "Ao circular pela sala cria-se um dinamismo por parte dos mesmos o que capta a atenção e torna a aula mais interactiva.", "Ter mais controlo do trabalho realizado pela turma, permitir uma maior dinamização da aula e responder a dúvidas mais facilmente." ou "Para tentar captar a nossa atenção demonstrando

que percebe os conteúdos que lecciona sem estar dependente do suporte visual.".

Por outro lado, apenas 8,2% dos alunos que indica, o hábito contrário do Professor, percecionam facilidade na comunicação do Professor com eles.

Aquando do confronto com a questão 6, 31,0% dos alunos que indicam que o Professor mais próximo da sua idade tem um melhor relacionamento consigo, percecionam facilidade na comunicação do Professor com eles, de onde se salientam as seguintes expressões justificativas: "Os professores mais novos mostram-se mais abertos à comunicação e não são tão rígidos nos que respeita a julgar pequenos lapsos da nossa parte.", "Compreendem-nos melhor como alunos e deixam-nos mais a vontade para conversar sobre qualquer assunto relacionado com a faculdade.", "Porque ele próprio se sente talvez mais à vontade para trocar ideias, explicar ideias e conversar...", "Existe uma facilidade ao nível da comunicação que se traduz numa maior proximidade com os alunos.", ou "Comunicamos no mesmo "comprimento de onda".".

Ao serem confrontados com a questão 8.2, a probabilidade dos alunos a quem, regra geral, o Professor responde imediatamente ao ser interpelado por eles em caso de dúvida na sala de aula percecionarem facilidade na comunicação do Professor com eles é 16,6%. Tal é justificado, nas palavras dos próprios: "Entendo que o professor acha importante esclarecer os alunos para que compreendam a matéria.", "Pois, assim, permite ao aluno continuar o raciocínio que estava a ser exposto pelo professor.", "Quer transmitir de forma mais correta possível os seus conhecimentos." ou "Domina a matéria e respeita o princípio de esclarecer as dúvidas em tempo útil mediante a sua competência, domínio de conteúdos, e experiência.".

Finalmente, aquando do confronto com a questão 10.2, isto é, regra geral, qual a atitude do Professor quando o Aluno lhe coloca uma dúvida fora da sala de aulas, 16,4% (52 em 317) dos alunos percecionam facilidade na comunicação do Professor com eles. De onde, se realça que 32,3% dos alunos a quem o Professor esclarece a dúvida através de atendimento no gabinete percecionam facilidade

na comunicação do Professor consigo. Tal pode ser justificado, nas palavras dos próprios: “Uma maior facilidade para passar o conteúdo e entender se o aluno percebeu.”, “O contacto "físico" com o aluno é mais fácil para esclarecer-lhe as dúvidas.”, “Preparar-se para o esclarecimento, e num meio e em tempo mais adequados.”, “No gabinete pode encontrar material complementar para esclarecer a minha dúvida.”, ou “Pois é sempre melhor falar pessoalmente e estarmos num ambiente propício e sem distrações.”.

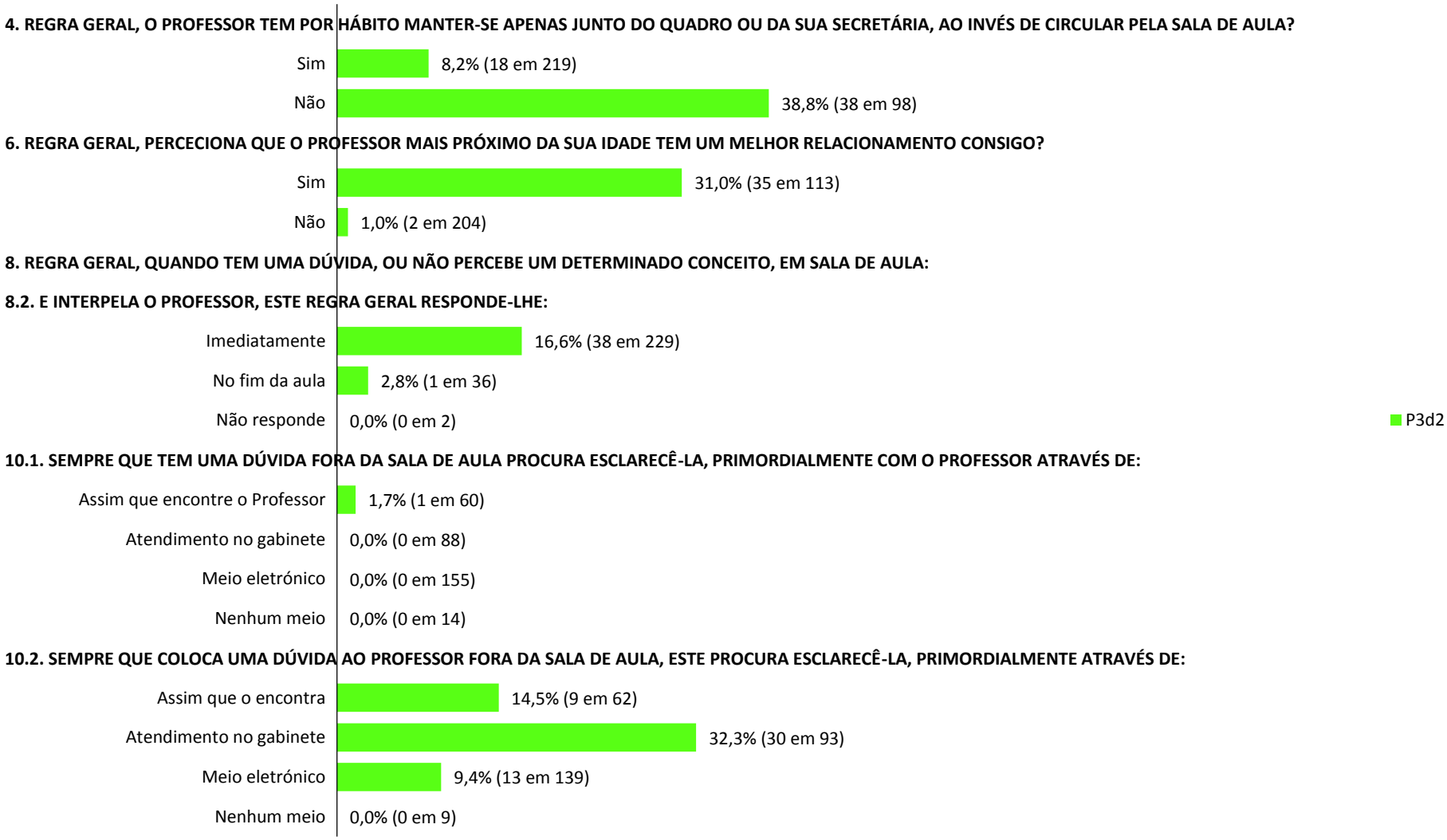


Gráfico 11.25: Questões do inquérito onde foi sentida pelo Aluno facilidade na comunicação do Professor com ele

Descreve-se agora "em que situação" os alunos denunciam uma relação de desconfiança do Professor consigo, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi percecionada uma relação de desconfiança do Professor com eles. Tal é representado no Gráfico 11.26, de onde se extraem as seguintes evidências.

Quando confrontados com a questão 7, 4,6% dos alunos que indicam que regra geral, o Professor não os interpela sobre a matéria na sala de aula percecionam dificuldade na comunicação do Professor com eles, de onde se podem realçar expressões tais como: "Porque quer dar a matéria e não se interessa se os estudantes aprendem ou não.", "Porque a maioria dos professores não está interessado em saber se o aluno percebeu." ou "Desinteresse ou então vontade para acabar a matéria que tinha agendada para aquele dia.".

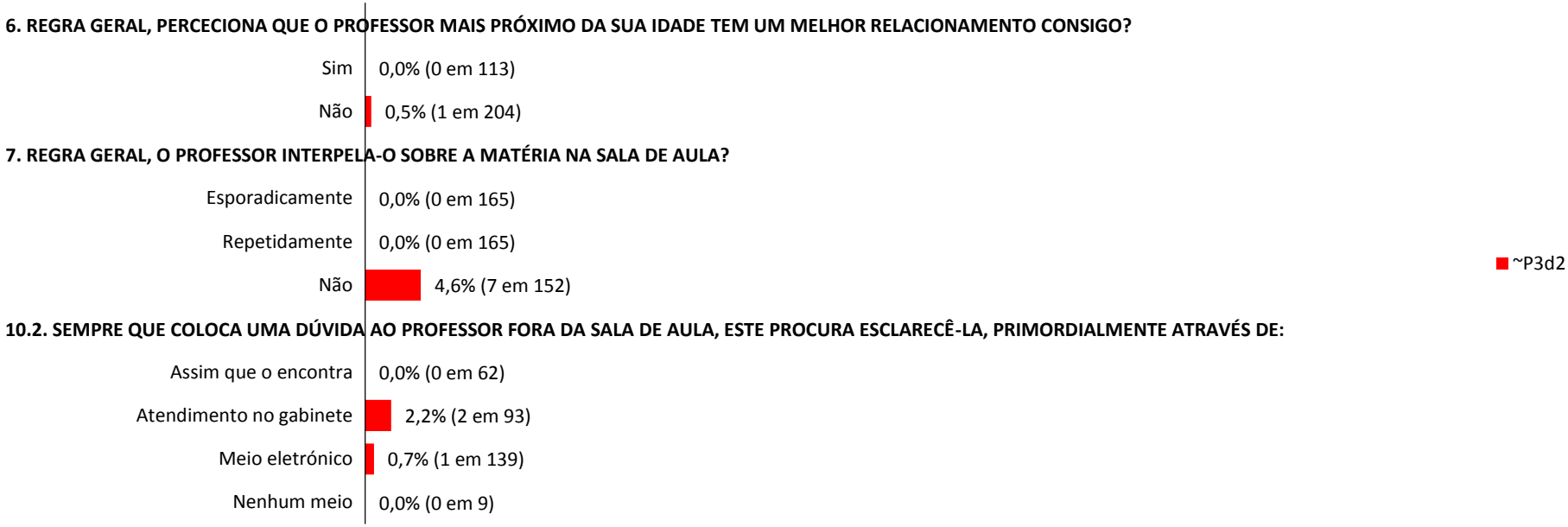


Gráfico 11.26: Questões do inquérito onde foi sentida pelo Aluno dificuldade na comunicação do Professor com ele

11.3. PERCEÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Já se disse tudo, mas como ninguém ouve, é sempre necessário recomeçar.

(André Gide)

Nas subsecções seguintes traça-se o perfil dos 67 professores que se submeteram ao estudo no que diz respeito à variável comunicação na relação com o Aluno descrita na secção 5.4.5.4. Para tal, recorre-se às respostas dos professores à Parte II do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

11.3.1. Facilidade na comunicação com o Aluno

Nesta secção caracteriza-se a facilidade na comunicação do Professor com o Aluno de acordo com a perceção dos professores evidenciada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, são caracterizados os professores participantes no estudo, no que concerne à proposição **P4d1** (ver Figura 4.2).

P4d1	O PROFESSOR REVELA FACILIDADE NA COMUNICAÇÃO COM O ALUNO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, resulta que 95,5% (64 em 67) dos professores revelam facilidade na comunicação com o Aluno, isto é, verificam a proposição **P4b1**. Por outro lado, verifica-se que nenhum dos professores revelou dificuldade na comunicação com o Aluno (**~P4b1**).

Da análise do perfil dos 64 professores, e visto que apenas 3 dos professores não revelaram facilidade na comunicação com o Aluno, não é possível estabelecer ilações significativas, pelo que unicamente são apresentados os gráficos (Gráfico 11.27 a Gráfico 11.35) que representam o perfil de "quem" são os professores que revelam facilidade na comunicação com o Aluno.

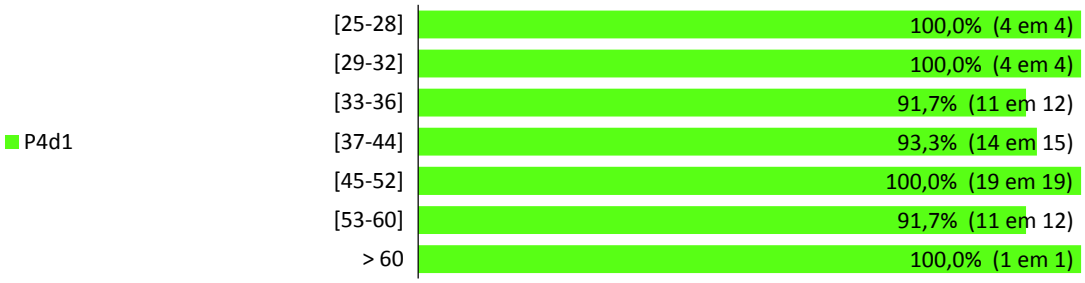


Gráfico 11.27: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da idade

Gráfico 11.28: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função do género

Gráfico 11.29: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da habilitação académica

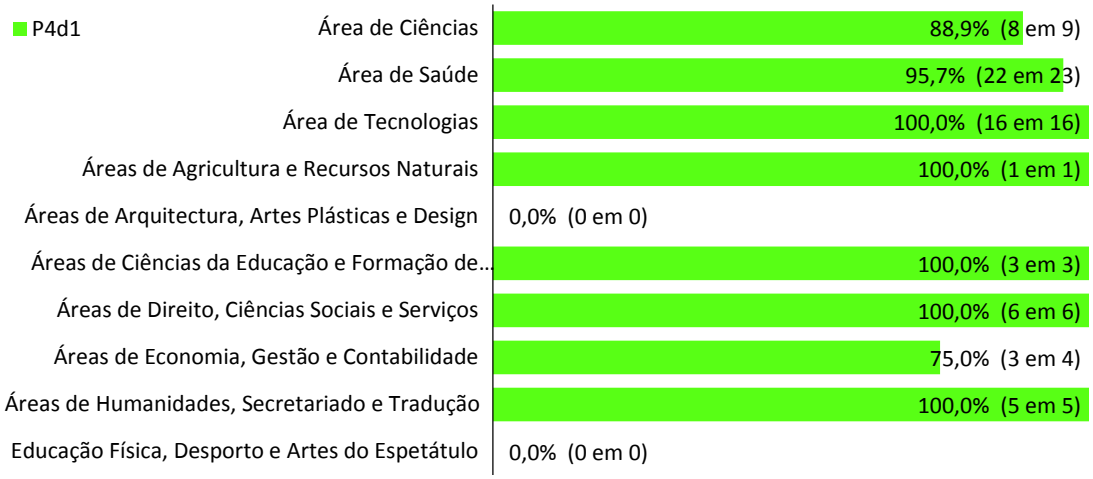


Gráfico 11.30: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da área de formação

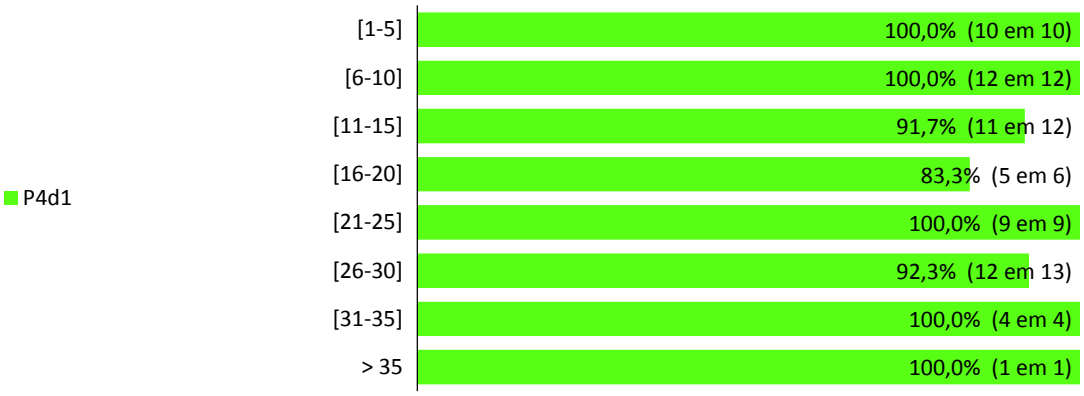


Gráfico 11.31: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função do tempo de serviço

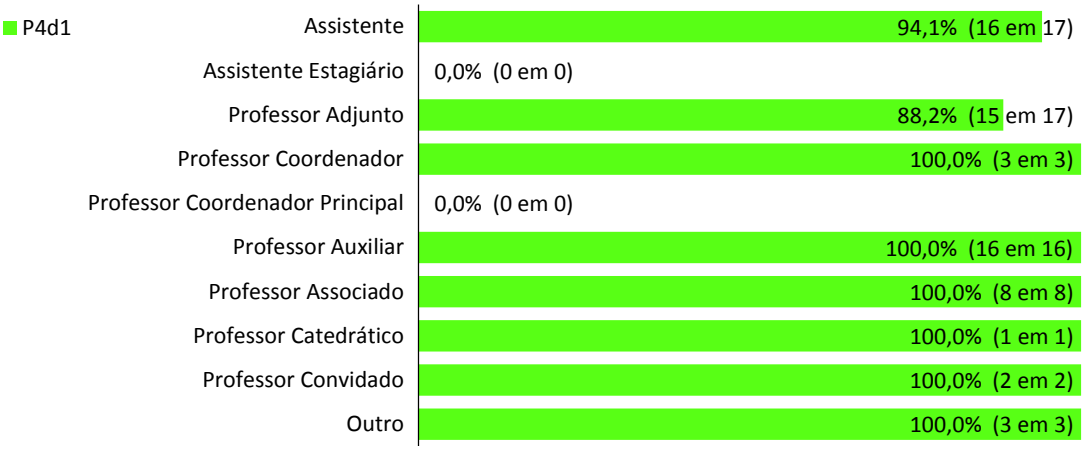


Gráfico 11.32: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da categoria

Gráfico 11.33: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da formação pedagógica

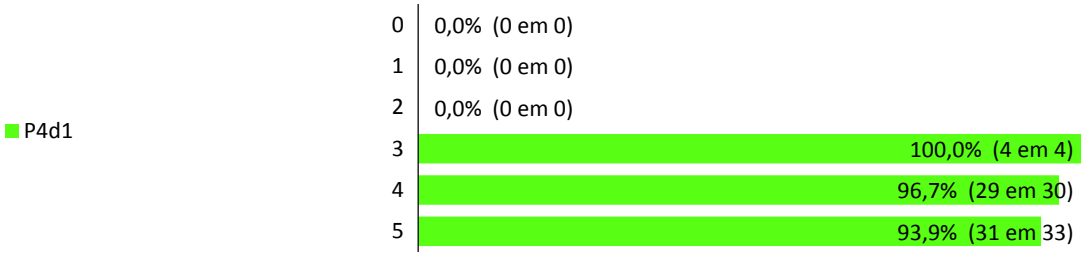


Gráfico 11.34: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da motivação

Gráfico 11.35: Facilidade na comunicação com o Aluno relevada pelo Professor em função da atividade extradocente

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os professores revelam facilidade na comunicação com o Aluno, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, percecionada facilidade de comunicação. Tal é representado no Gráfico 11.36, de onde se podem extrair as seguintes inferências.

Quando confrontados com a questão 3, ou seja, se têm ou não, por hábito manter-se apenas junto ao quadro ou da sua secretária, ao invés de circular pela sala de aula 64,2% (43 em 67) dos professores revelaram facilidade na comunicação com o Aluno.

Assim, a probabilidade dos professores que têm por hábito manter-se apenas junto ao quadro ou da sua secretária revelarem facilidade na comunicação com o Aluno é 66,7%. Tal pode ser justificado, nas palavras do próprios, por: "Sinto me mais segura, e é uma forma de ver todos os alunos e projetar a voz para o público.", "Para poder fazer desenhos, escrever tópicos no quadro, poder mostrar amostras e equipamentos.", "A comunicação é facilitada quando há um contacto ocular de proximidade. O discurso direto é mais interativo." ou "O material informático disponibilizado obriga a permanecer junto da secretária para apresentar diapositivos…".

Por outro lado, 63,5% para os professores com o hábito de circular pela sala de aula revelam facilidade na comunicação com o Aluno, de onde se podem evidenciar expressões justificativas, tais como: "Circulo pela sala toda para perceber o envolvimento dos alunos na aula.", "Porque circulando pela sala é possível ter uma maior aproximação à turma e a interacção é maior.", "É uma questão de dinamizar a apresentação. Um elemento em movimento ajuda a

prender a atenção dos alunos, a apercebermo-nos concretamente de quem está interessado, permite criar flutuações no discurso." ou "Para identificar os aspectos da comunicação não verbal, que para mim são os dados que melhor contribuem para avaliar o feedback que estou a ter junto dos estudantes.".

Aquando do confronto com a questão 8.2, 47,7% dos professores que respondem imediatamente ao Aluno quando este tem uma dúvida, ou não percebe um determinado conceito, em sala de aula, revelaram facilidade na comunicação com o Aluno. Tal é motivado em razão das expressões justificativas mais relevantes: "Considero que a clarificação imediata é determinante para a continuidade da compreensão dos assuntos em exposição.", "… fica "contratualizado" na primeira aula que a minha função é explicar e ser claro, esclarecendo as dúvidas que ocorram. O objetivo é que o estudante saia da sala de aula com a plena compreensão das temáticas abordadas.", "Entendo que os alunos têm que ganhar confiança relativamente ao seu professor. Uma forma de o conseguir é o professor demonstrar que está sempre preparado." ou "Respeitar alguém é ouvi-la. Se não responder, estou a "desconfirmar" a sua pessoa. Por outro lado, pode ficar preso na dúvida e não entender o resto ou desmotivar-se.".

Ao serem confrontados com a questão 10.2, isto é, qual o meio de resposta primordial, quando o Aluno lhe coloca uma dúvida fora da sala de aula, 43,3% (29 em 67) dos professores revelam facilidade na comunicação com ele.

De onde, se realça que a probabilidade dos professores que esclarecem a dúvida através de meio eletrónico revelarem facilidade na comunicação com o Aluno é 45,5%. Tal pode ser justificado nas expressões dos próprios: "Procuro responder o mais rapidamente possível. Se não for suficiente, agendo atendimento no gabinete.", "Maior facilidade e rapidez no atendimento." ou "Por racionalização de meios.".

Por outro lado, 43,8% dos professores que esclarecem a dúvida assim que encontram o Aluno manifestam facilidade na comunicação com este, em razão de: "Facilidade em entrar em contato direto com o estudante.", "A resposta é

dada no momento da pergunta." ou "Procuro esclarecer os alunos em qualquer ambiente, mesmo através de meios electrónicos, ainda que mais limitados e circunscritos.".

Temos ainda, que 38,9% dos professores que esclarecem a dúvida através de atendimento no gabinete exprimem facilidade na comunicação com o Aluno. Tal é motivado, nas palavras dos próprios, por: "Preciso que o aluno sinta que pode contactar-me no meu local habitual de trabalho...", "É mais fácil discutir o assunto com recurso a livros, gráficos, sites, artigos, as ferramentas que geralmente estão no meu gabinete." ou "Facilidade de relacionamento e comunicação.".

Finalmente, quando confrontados com a questão 11, ou seja, qual a sua atitude quando encontra o Aluno em ambiente extra sala de aula, 58,2% (39 em 67) dos professores revelaram facilidade na comunicação com o Aluno.

De onde, se salienta que a probabilidade dos professores que cumprimentam cordialmente o Aluno revelarem facilidade na comunicação com ele é 61,9%, podendo tal ser justificado por: "Para minimizar distanciamento e para que o aluno saiba que o reconheço como meu aluno.", "Julgo ser importante para criar uma ligação de respeito mútuo.", "Porque considero ser de boa educação e gosto de manter uma relação próxima e de cordialidade com os meus alunos. Penso que assim o merecem." ou "Para tentar manter a proximidade com os alunos.".

Salienta-se, ainda, que 47,6% para os professores que conversam com o Aluno, e 42,9% para os professores que mantêm a relação de sala de aula, exprimem, igualmente, facilidade na comunicação com o Aluno.

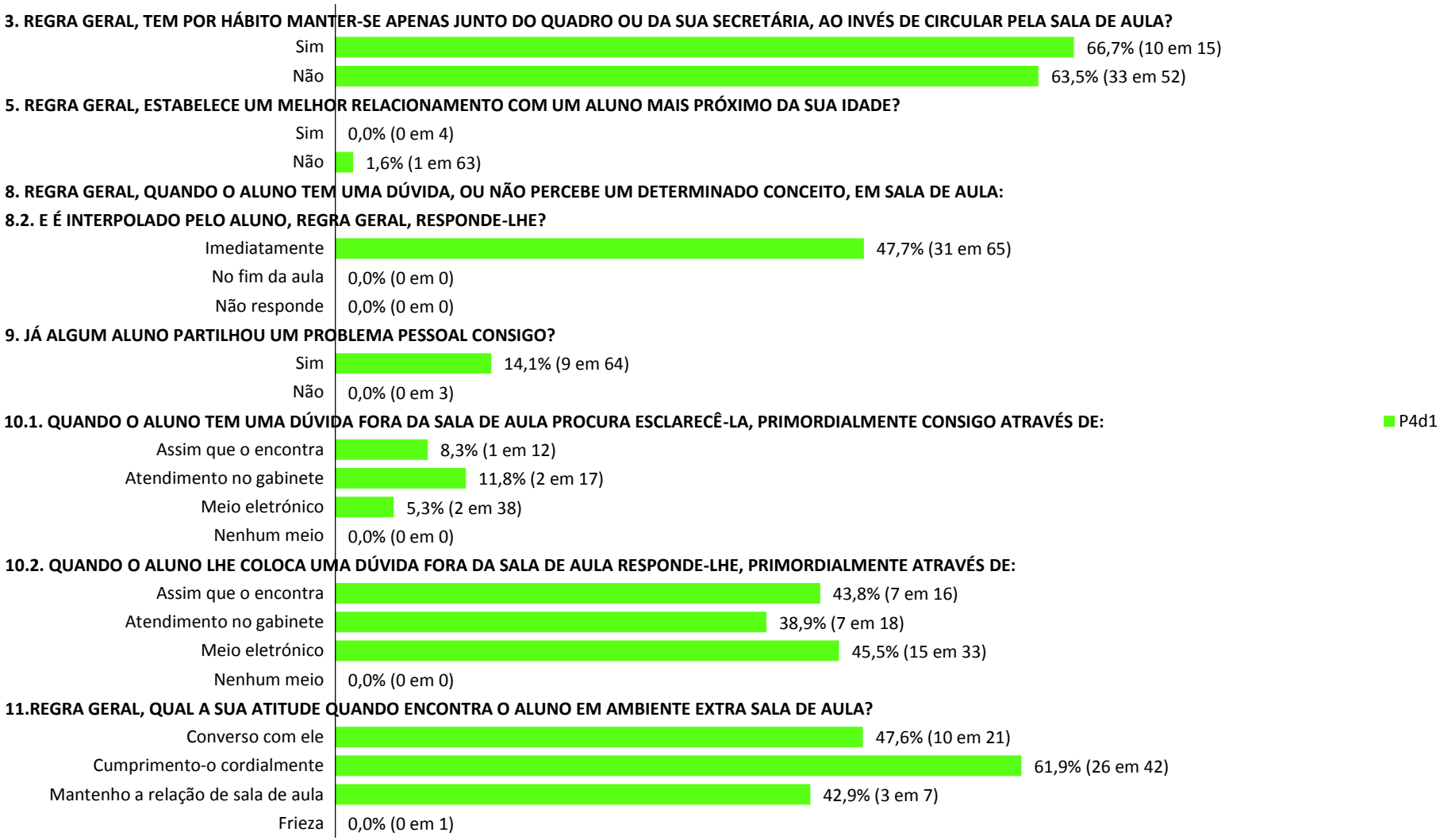


Gráfico 11.36: Questões do inquérito onde foi revelada pelo Professor facilidade na comunicação com o Aluno

11.3.2. Facilidade na comunicação do Aluno com ele

Nesta secção é caracterizada a facilidade na comunicação do Aluno com o Professor segundo a perceção dos professores patenteada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, caracterizam-se os professores participantes no estudo no que concerne à proposição **P4d2** (ver Figura 4.2).

P4d2	O PROFESSOR SENTE QUE O ALUNO TEM FACILIDADE EM COMUNICAR COM ELE

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, resulta que 85,0% (57 em 67) dos professores percecionam facilidade na comunicação do Aluno com eles, isto é, verificam a proposição **P4d2**. Por outro lado, verifica-se, que apenas 3,0% (2 em 67) dos professores sentem dificuldade na comunicação do Aluno com eles, ou seja, verificam **~P4d2**.

Da análise do perfil dos 57 professores que verificam a proposição **P4d2** e dos 2 alunos que verificam **~P4d2**, podem ser realçadas as seguintes evidências.

Começa-se pela descrição de "quem" são os professores que percecionam uma facilidade na comunicação do Aluno consigo.

Da análise do Gráfico 11.37 salienta-se que a probabilidade dos professores percecionarem facilidade na comunicação do Aluno com eles revela uma tendência a diminuir com a idade destes até aos 60 anos, de 100% a 66,7% (ρ = -0,93).

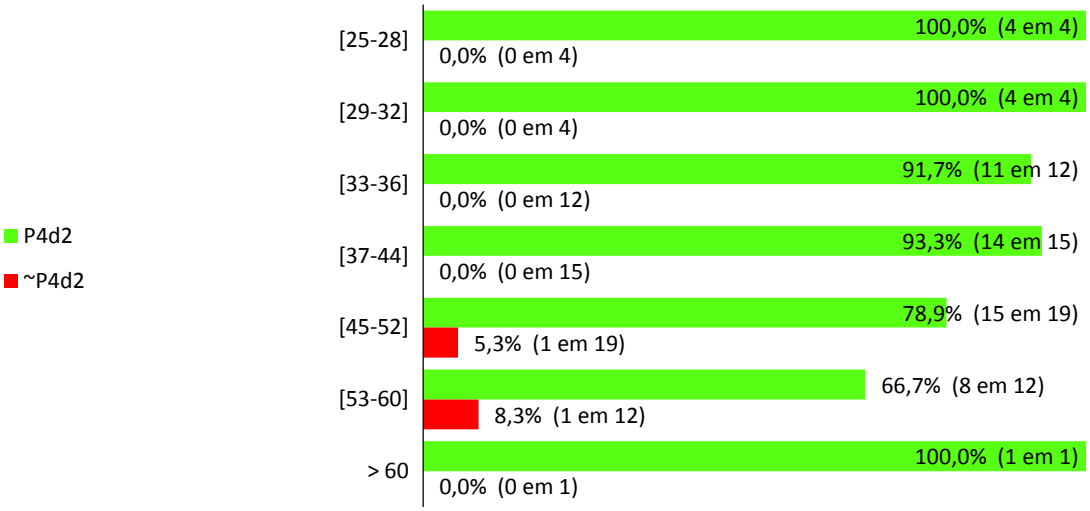


Gráfico 11.37: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da idade

A partir do Gráfico 11.38 salienta-se a inexistência de uma conexão significativa entre o género do Professor e a facilidade na comunicação do Aluno percecionada pelo Professor.

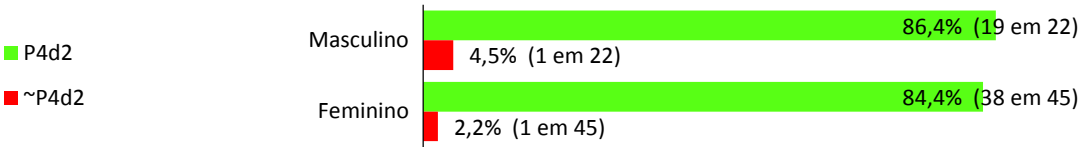


Gráfico 11.38: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função do género

Do Gráfico 11.39 verifica-se que a probabilidade dos professores percecionarem facilidade na comunicação do Aluno com eles apresenta um pendor significativo a diminuir em função do aumento da habilitação académica destes, de 100,0% a 82,1% (ρ = -0,96). Por outro lado, apenas os professores doutorados evidenciam dificuldade na comunicação do Aluno com eles (5,1%).

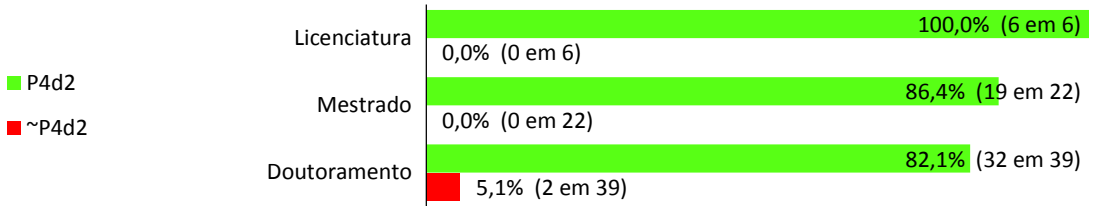


Gráfico 11.39: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da habilitação académica

Da análise do Gráfico 11.40 evidencia-se que os professores das áreas de formação em Ciências da Educação e Formação de Professores, em Direito, Ciências Socias e Serviços, e em Economia, Gestão e Contabilidade sentem total facilidade na comunicação do Aluno com eles.

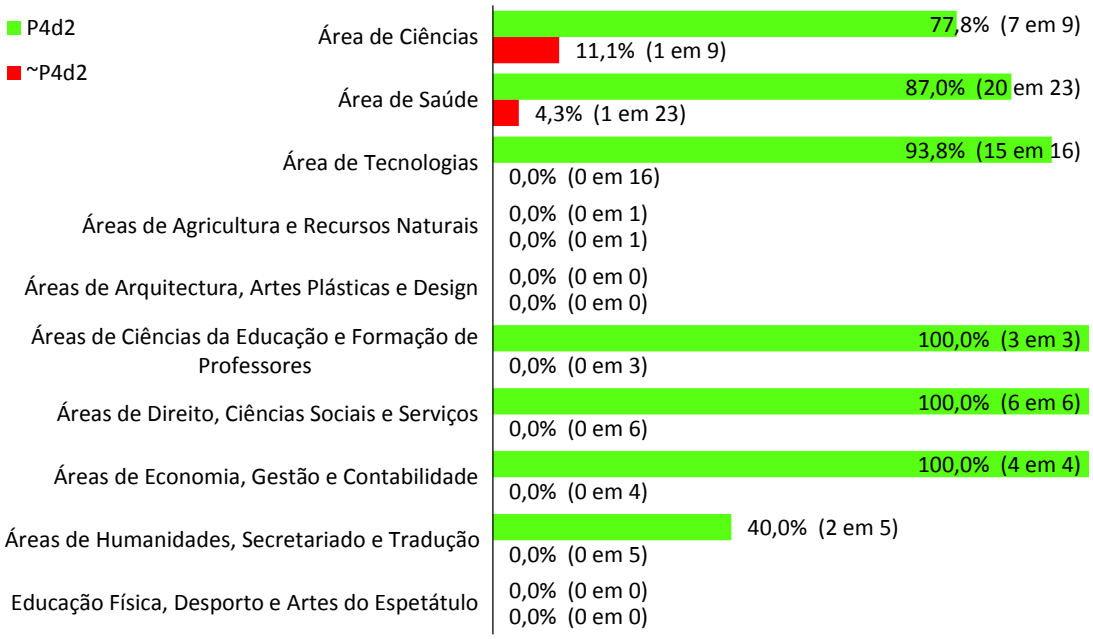


Gráfico 11.40: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da área de formação

Da análise do Gráfico 11.41 verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre o tempo de serviço e a probabilidade do Professor percecionar facilidade na comunicação do Aluno consigo.

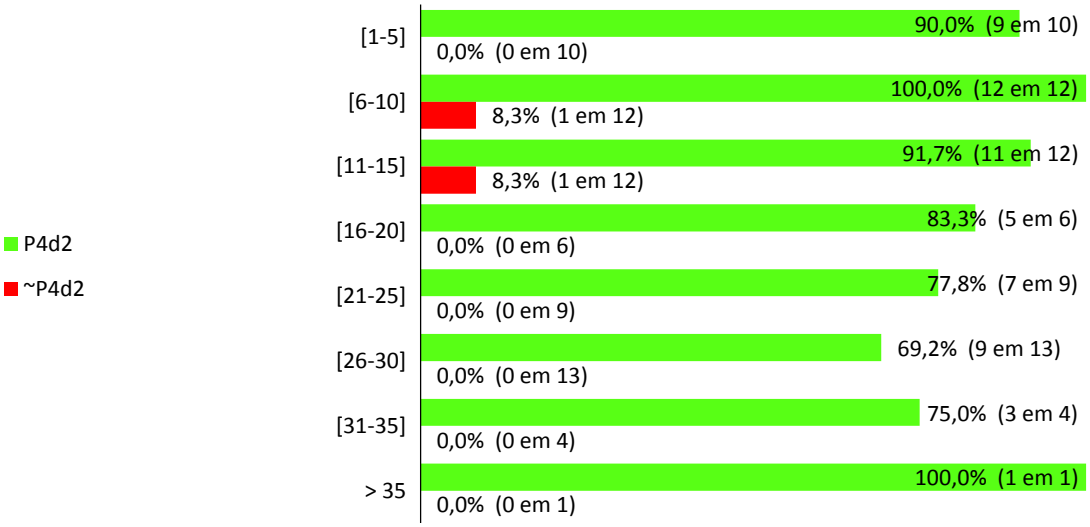


Gráfico 11.41: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função do tempo de serviço

Do Gráfico 11.42 realça-se a inexistência de uma conexão expressiva entre a categoria do Professor e a probabilidade deste percecionar facilidade na comunicação do Aluno consigo.

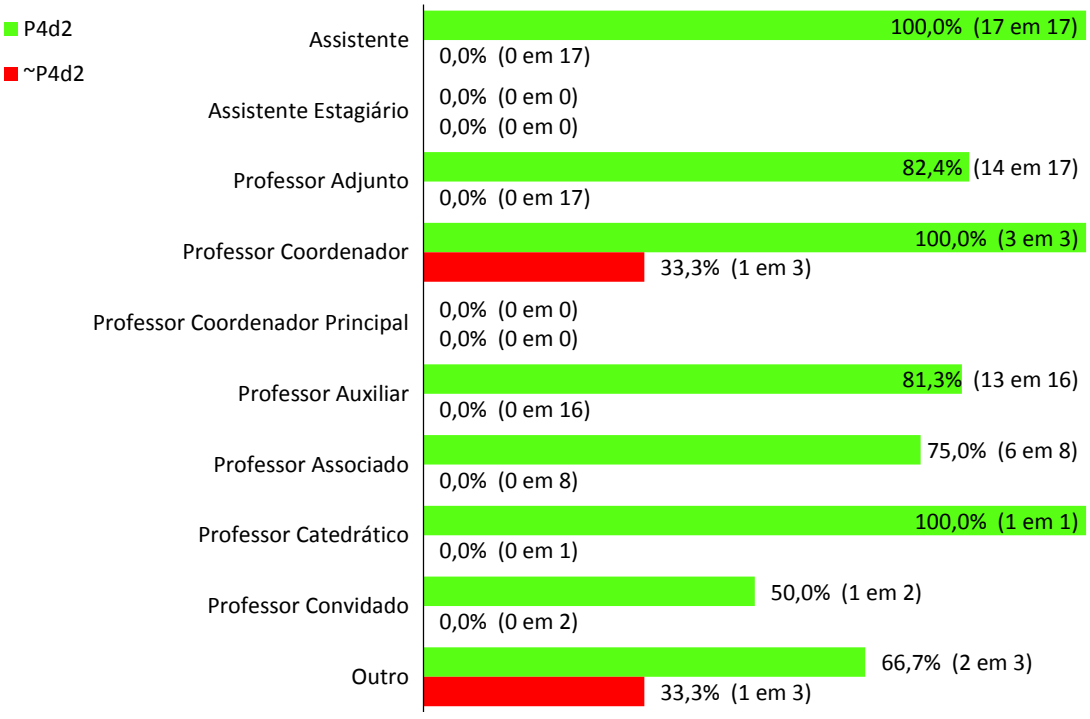


Gráfico 11.42: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da categoria

Do Gráfico 11.43 infere-se a inexistência de uma correlação significativa entre o número de horas de formação pedagógica dos professores nos últimos 5 anos e a facilidade de comunicação do Aluno com eles.

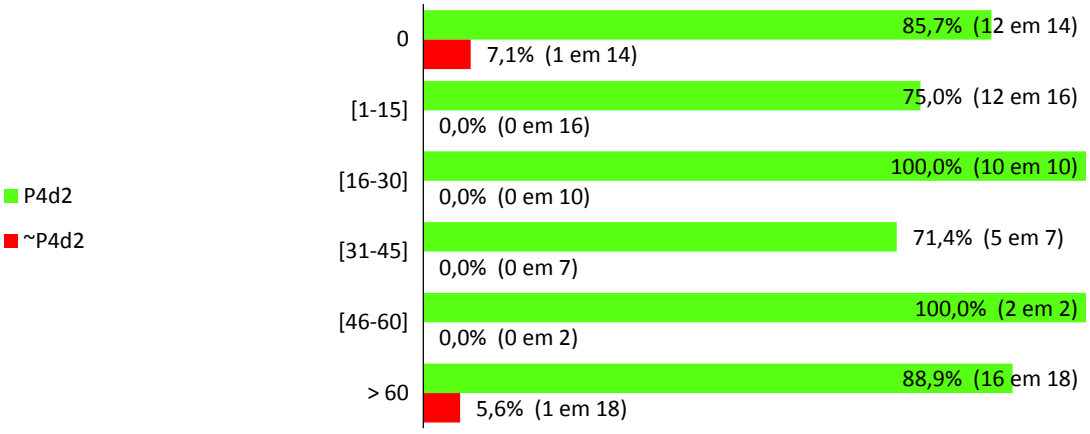


Gráfico 11.43: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da formação pedagógica

Da análise do Gráfico 11.44 salienta-se que a probabilidade de um Professor percecionar facilidade e dificuldade na comunicação do Aluno consigo apresenta valores máximos para o nível inferior de motivação indicada pelos professores do estudo (nível 3).

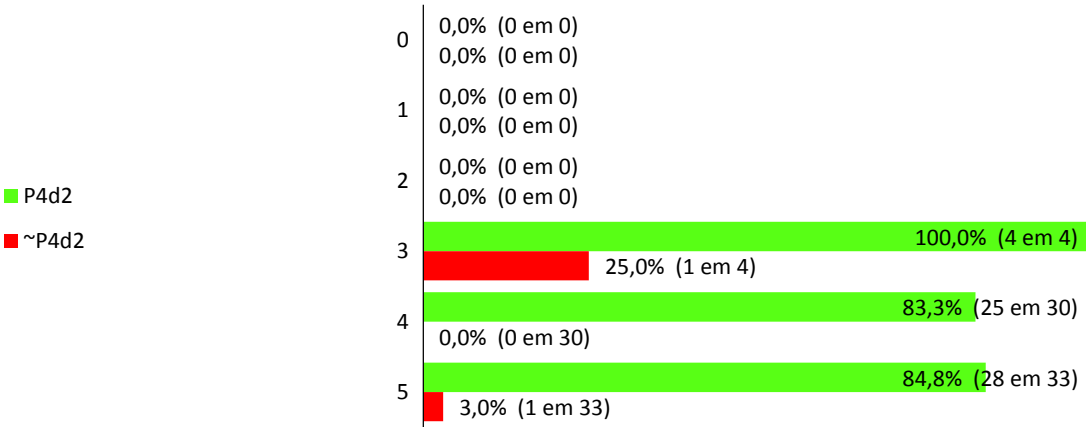


Gráfico 11.44: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da motivação

Da análise do Gráfico 11.45 retira-se que os professores sem atividade extradocente percecionam uma maior facilidade na comunicação do Aluno com eles quando comparado com os restantes professores.

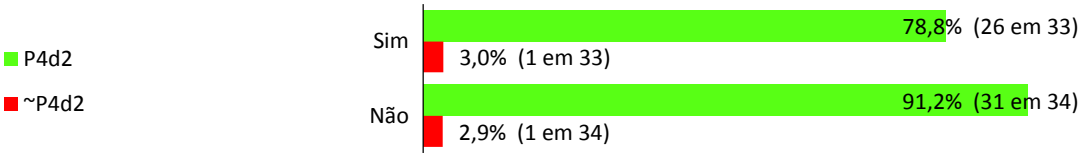


Gráfico 11.45: Facilidade/dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor, sentida por este, em função da atividade extradocente

Nesta fase descreve-se "em que situação" os professores percecionam facilidade na comunicação do Aluno com eles, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi percecionada facilidade na comunicação do Aluno com eles. Tal é representado no Gráfico 11.46, de onde se salientam as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 4, 43,8% dos professores que afirmam que, regra geral, o Aluno preenche as filas da frente na sala de aula, percecionam facilidade na comunicação do Aluno com eles, de onde se podem salientar as expressões justificativas: "Facilita a comunicação com o professor e permite-lhes olharem para o quadro ou projeção com menor esforço.", "Porque facilita a concentração na aula e a visibilidade para o quadro.", "Elevado grau de interactividade nas minhas aulas.", "É uma questão de poderem intervir mais diretamente no ensino. O diálogo está facilitado e a comunicação tem mais impacto." ou "Por ser mais simples acompanhar a aula, ouvir melhor, não se distrair.".

Aquando da confrontação com a questão 8.1, 20,0% dos professores que indicam que o Aluno os interpela imediatamente quando tem uma dúvida ou não percebe um determinado conceito em sala de aula, percecionam facilidade na comunicação do Aluno com eles. Tal pode ser motivado, nas palavras dos

próprios, por: "Podem interromper imediatamente porque assim o permiti desde o início como um princípio.", "Regra geral estabeleço um ambiente de interacção nas aulas e como tal os alunos não têm vergonha de fazer as suas questões em voz alta para toda a turma.", "Há uma clara perceção pelos estudantes que, para mim, ser professor é transmitir eficazmente uma mensagem e que as aulas existem para eles." ou "Clareza e disponibilidade do docente para ensinar e do aluno para aprender. É uma questão de metodologia de ensino.".

Ao serem confrontados com a questão 10.1, isto é, sempre que tem uma dúvida fora da sala de aula qual o modo de esclarecimento, primordial, que o Aluno procura junto do Professor, 41,8% (28 em 67) dos professores percecionam facilidade na comunicação do Aluno com eles.

De onde, se realça que, a probabilidade dos professores, que indicam que o Aluno procura esclarecer a dúvida através de meio eletrónico, percecionarem facilidade na comunicação do Aluno com eles é 55,3%, o que pode ser justificado, nas palavras dos próprios: "Escolhem mais o email, porque não estão dependentes de um horário de atendimento ou de estarem fisicamente na faculdade. E também porque os alunos sabem que respondo num curto espaço de tempo.", "Maior facilidade e rapidez de comunicação", "Melhor acessibilidade ao meio de comunicação, resposta individualizada e rápida." ou "Maior facilidade de contacto e rapidez da resposta.".

Salienta-se, ainda, que 35,3% dos professores que afirmam que o Aluno procura esclarecer a dúvida através de atendimento no gabinete percecionam facilidade na comunicação do Aluno com eles. Tal pode ser motivado por expressões, tais como: "… porque acham que os docentes não respondem a e-mails. e porque regra geral querem dar-se a conhecer pois detestam ser apenas mais um no meio de uma turma grande.", "Facilidade de comunicação e relacionamento." ou "Por e-mail também acontece mas é mais difícil explicar algo que seja complexo, normalmente preferem pessoalmente (e eu também prefiro).".

Por fim, quando confrontados com a questão 12, ou seja, regra geral, qual a atitude do Aluno quando se encontra consigo em ambiente extra sala de aula, 35,8% (24 em 67) dos professores percecionaram facilidade na comunicação do Aluno com eles.

De onde se evidencia que, 42,9% dos professores que, afirmam que o Aluno os cumprimenta cordialmente percecionam facilidade na comunicação do Aluno com eles, o que pode ser justificado por: "Abertura da relação em sala de aula que se estende para o seu exterior.", ou "Porque tentamos ter boas relações entre todos."

Por outro lado, 37,5% dos professores que, indicam que o Aluno mantem a relação de sala de aula percecionam facilidade na comunicação do Aluno com eles. Finalmente, 18,8% dos professores que, afirmam que o Aluno conversa com ele percecionam facilidade na comunicação do Aluno com eles.

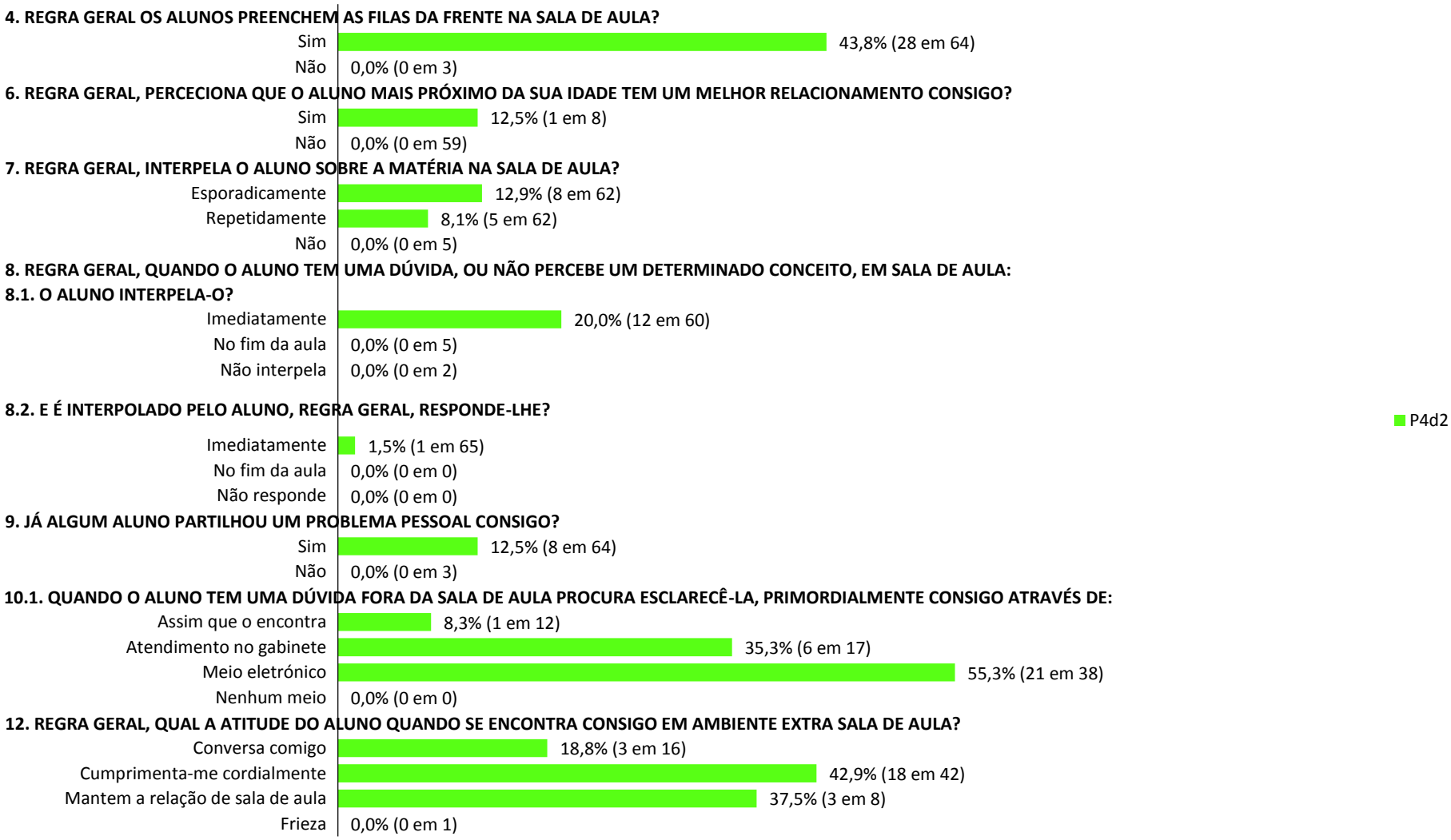


Gráfico 11.46: Questões do inquérito onde foi sentida pelo Professor facilidade na comunicação do Aluno com ele

Descreve-se agora “em que situação” os professores percecionam dificuldade na comunicação do Aluno com eles, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, evidenciada facilidade na comunicação do Aluno. Tal é representado no Gráfico 11.47.

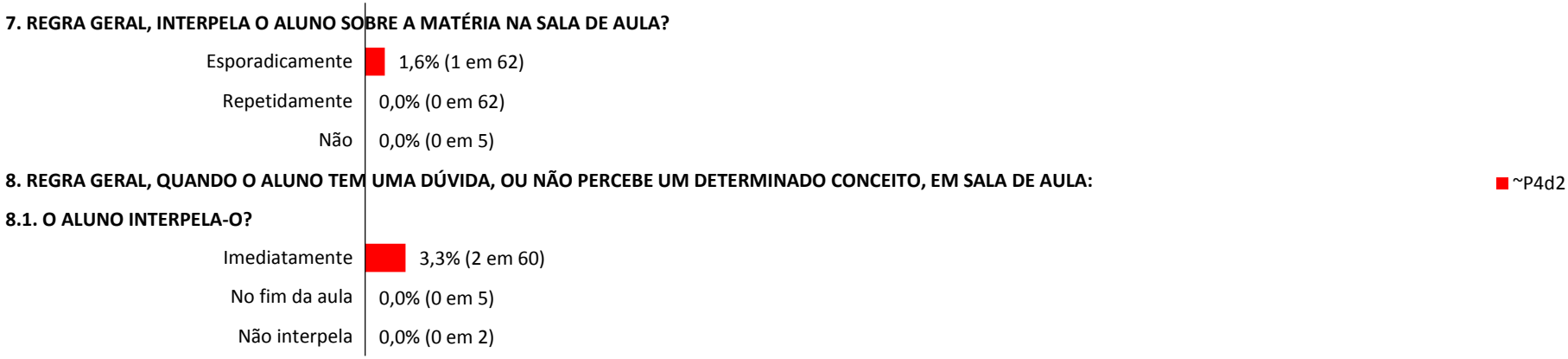


Gráfico 11.47: Questões do inquérito onde foi sentida pelo Professor dificuldade na comunicação do Aluno com ele

11.4. DISCREPÂNCIAS

O conhecimento não está vinculado a país algum.
É transnacional, é portátil.
Pode ser criado em qualquer lugar, de forma rápida e barata.
Ele é, por definição, mutável

(Peter Drucker)

Nesta secção efetua-se uma discussão comparativa da facilidade/dificuldade na comunicação percecionado pelo Aluno e pelo Professor. Assim, efetua-se uma observação das "situações" em que ocorrem discrepâncias da facilidade ou dificuldade na comunicação percecionada pelos alunos vs pelos professores, de onde, apenas, se considera a facilidade ou dificuldade com desvio padrão mais significativo.

No que concerne à facilidade na comunicação do Aluno com o Professor, existe uma enorme discrepância entre o revelado pelos alunos (**P3d1** - secção 11.2.1) e a perceção dos professores (**P4d2** – secção 11.3.2). De facto, enquanto, 95,5% dos professores percecionam uma facilidade na comunicação do Aluno com eles, apenas 59,6% dos alunos revelam facilidade na comunicação com o Professor.

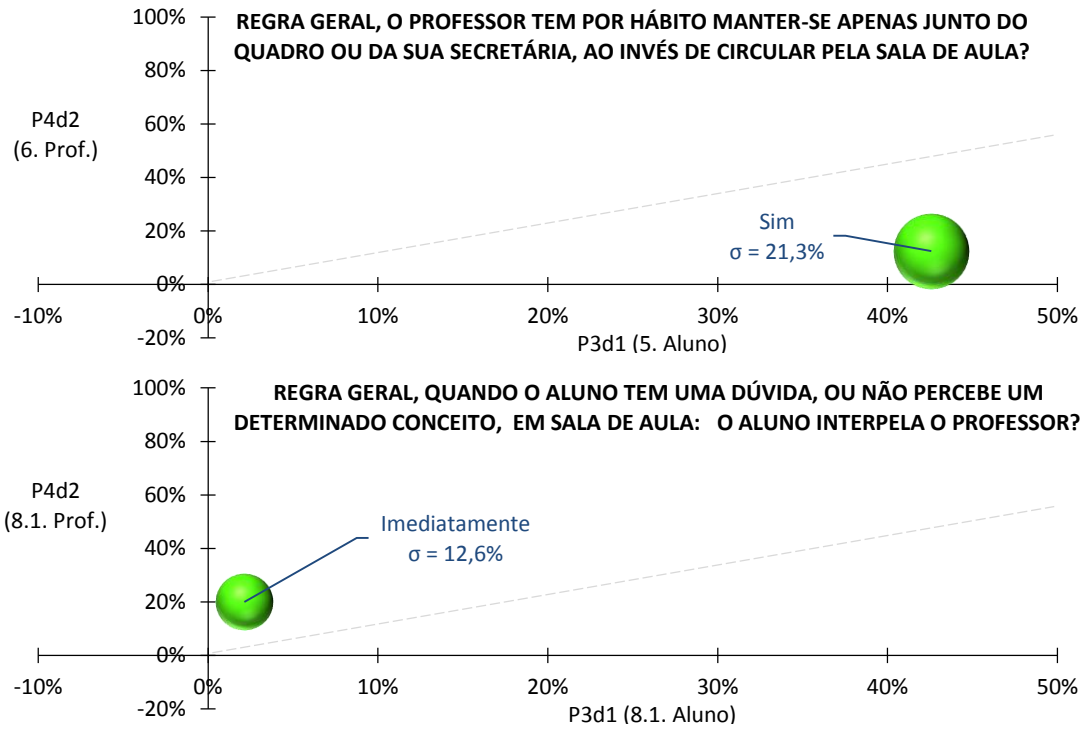
O Gráfico 11.48 apresenta a facilidade na comunicação do Aluno com o Professor, analisando as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos e da perceção dos professores a partir das quais se podem retirar as seguintes ilações.

Os alunos percecionam facilidade na comunicação com o Professor bastante mais significativa do que o evidenciado pelos professores, em razão de quando têm uma dúvida fora da sala de aula a esclarecerem primordialmente com o Professor, assim que o encontra (σ = 25,9%). Tal acontece, ainda, motivado por, regra geral, o Professor se manter apenas junto do quadro ou da sua secretária, ao invés de circular pela sala de aula (σ = 21,3%).

Mais, os alunos percecionam facilidade na sua comunicação com o Professor mais expressiva do que o evidenciado pelos professores, como consequência do Aluno conversar com o Professor quando o encontra em ambiente extra sala de aula (σ = 11,0%).

Ao invés, os professores percecionam uma muito mais expressiva facilidade na comunicação do Aluno com eles do que o evidenciado pelos alunos, em razão de, quando têm uma dúvida fora da sala de aula a esclarecerem primordialmente com o Professor através de meio eletrónico (σ = 32,7%). Tal sucede, igualmente, devido a, regra geral, o Aluno cumprimentar cordialmente o Professor quando o encontra em ambiente extra sala de aula (σ = 28,0%). Ou ainda, devida ao Aluno manter a relação de sala de aula quando encontra o Professor em ambiente extra sala de aula (σ = 26,5%).

Finalmente, os professores sentem facilidade na comunicação do Aluno com eles, um pouco mais relevante, em razão de, regra geral, os alunos interpelarem imediatamente o Professor quando têm uma dúvida, ou não percebem um determinado conceito, em sala de aula (σ = 12,6%). Tal ocorre, ainda, em razão da partilha de um problema pessoal do Aluno com o Professor (σ = 8,3%).



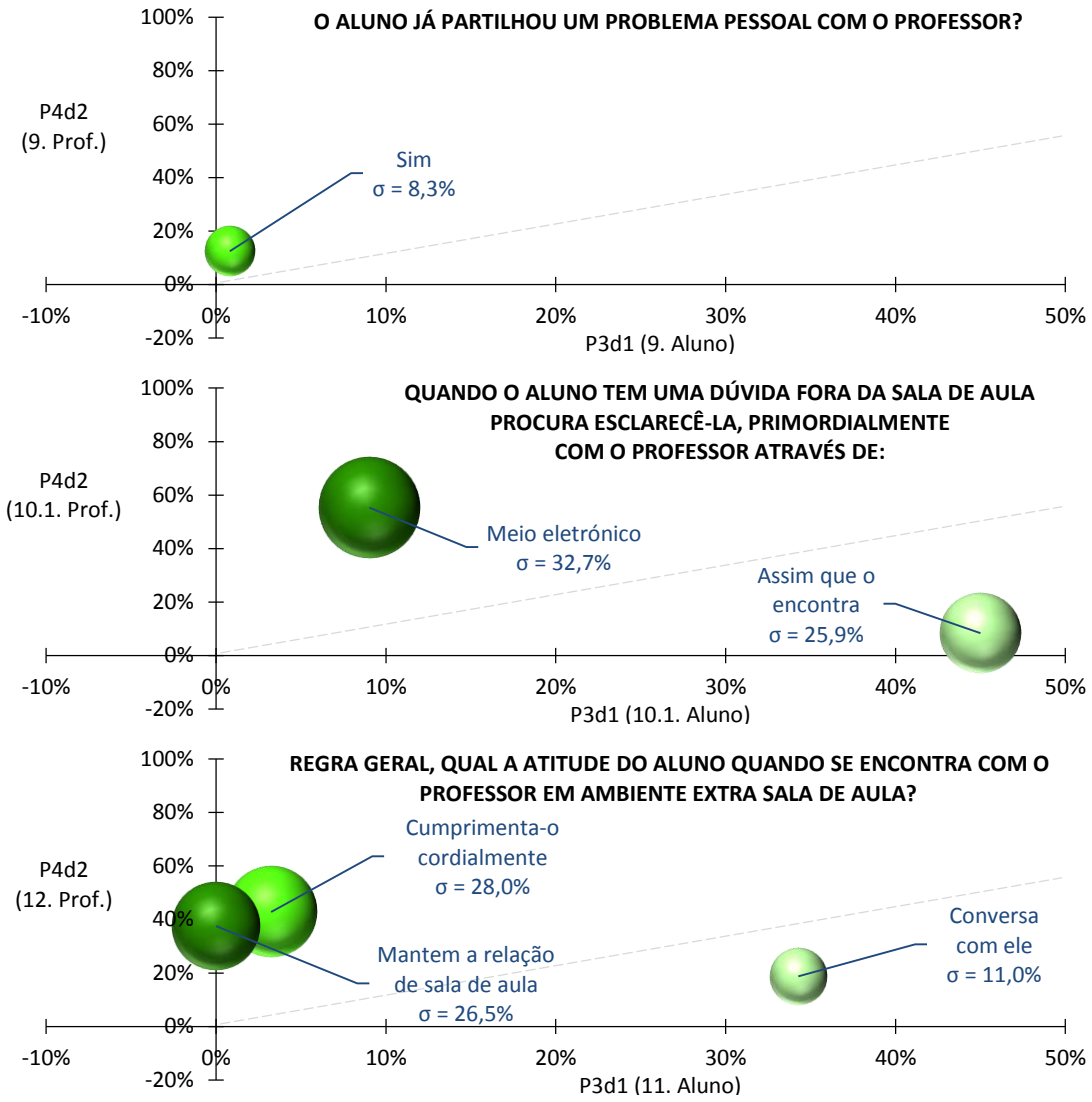


Gráfico 11.48: Facilidade de comunicação do Aluno com o Professor – sentimento do Aluno (P3d1) vs perceção do Professor (P4d2)

Relativamente, à dificuldade na comunicação do Aluno com o Professor não ocorrem discrepâncias significativas entre a perceção dos alunos (**~P3d1** - secção 11.2.1) e da perceção dos professores (~**P4d2** - secção 11.3.2).

No que respeita à facilidade na comunicação do Professor com o Aluno, existe uma enorme discrepância entre o revelado pelos professores (**P4d1** - secção 11.3.1) e a perceção dos alunos (**P3d2** - secção 11.2.2). De facto, enquanto, 95,5% dos professores revelam uma facilidade na comunicação do Aluno com eles, apenas 46,1% dos alunos percecionam essa facilidade.

O Gráfico 11.49 apresenta a facilidade na comunicação do Professor com o Aluno, analisando as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos e da perceção dos professores, a partir das quais se podem retirar as seguintes ilações.

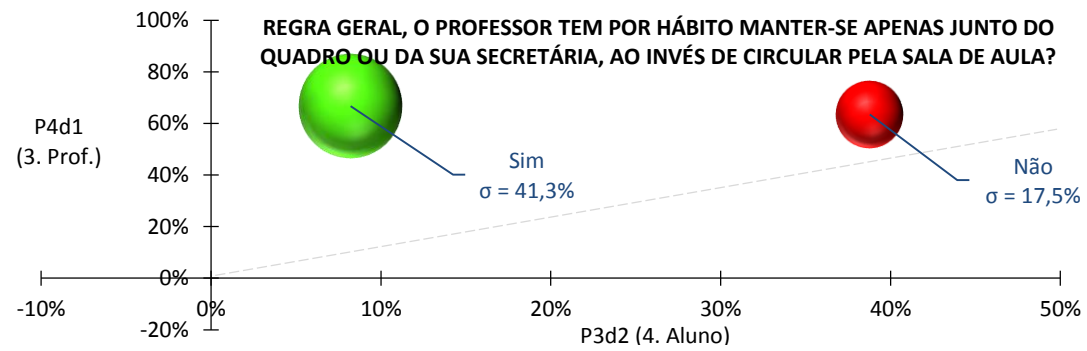
Os professores percecionam uma muito mais expressiva facilidade na sua comunicação com o Aluno do que o evidenciado pelos alunos, em consequência de, regra geral, o Professor ter por hábito manter-se apenas junto do quadro ou da sua secretária, ao invés de circular pela sala de aula (σ = 41,3%). Tal sucede, igualmente, devido a, regra geral, quando o Professor encontra o Aluno em ambiente extra sala de aula: o cumprimentar cordialmente (σ = 43,8%), conversar com ele (σ = 33,7%) ou manter relação de sala de aula (σ = 30,3%). Mais ainda, em razão de o Professor responder primordialmente por meio eletrónico quando o Aluno lhe coloca uma dúvida fora da sala de aula (σ = 25,5%).

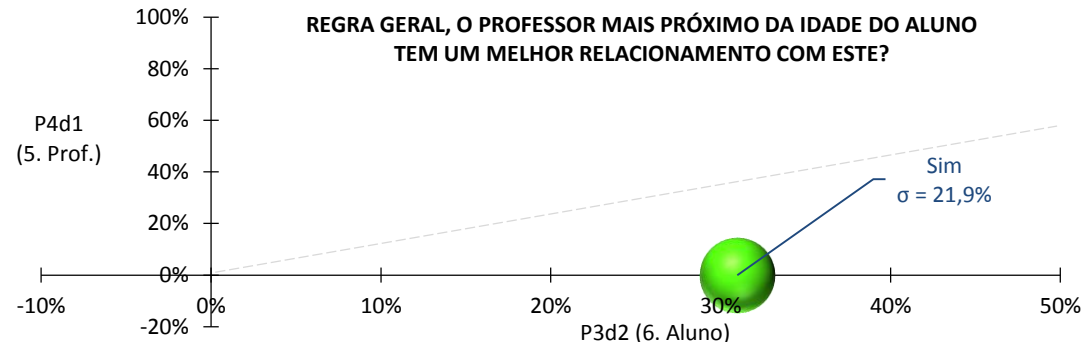
Mais, os professores percecionam uma mais significativa facilidade na sua comunicação com o Aluno do que o evidenciado pelos alunos, em resultado, de o Professor responder primordialmente assim que encontra o Aluno quando este lhe coloca uma dúvida fora da sala de aula (σ = 20,7%). Tal ocorre, igualmente, em consequência de, regra geral, o Professor ter por hábito circular pela sala de aula ao invés de manter-se apenas junto do quadro ou da sua secretária (σ = 17,5%). Sucede, ainda, em razão, de regra geral, o Professor responder imediatamente ao Aluno quando este o interpela em caso de dúvida ou de não perceber um determinado conceito em sala de aula (σ = 14,5%).

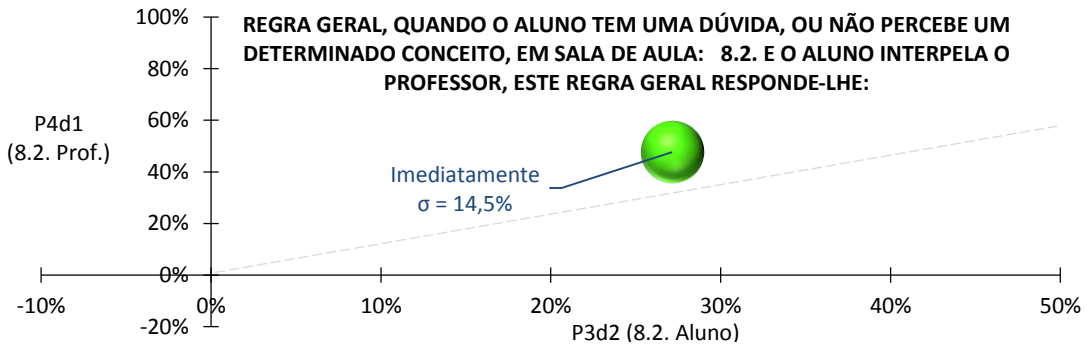
Os professores percecionam uma ligeira facilidade na sua comunicação com o Aluno do que o evidenciado pelos alunos, motivado pela partilha de um

problema pessoal do Aluno com o Professor (σ = 9,9%). Tal ocorre, ainda, em consequência de, o Aluno recorrer, primordialmente, ao atendimento no gabinete do Professor para esclarecer uma dúvida que lhe surgiu fora da sala de aula (σ = 8,3%).

Ao invés, os alunos percecionam uma bastante superior facilidade na comunicação do Professor com eles do que o evidenciado pelos professores, em razão do Professor mais próximo da idade do Aluno ter um melhor relacionamento com este (σ = 21,9%).







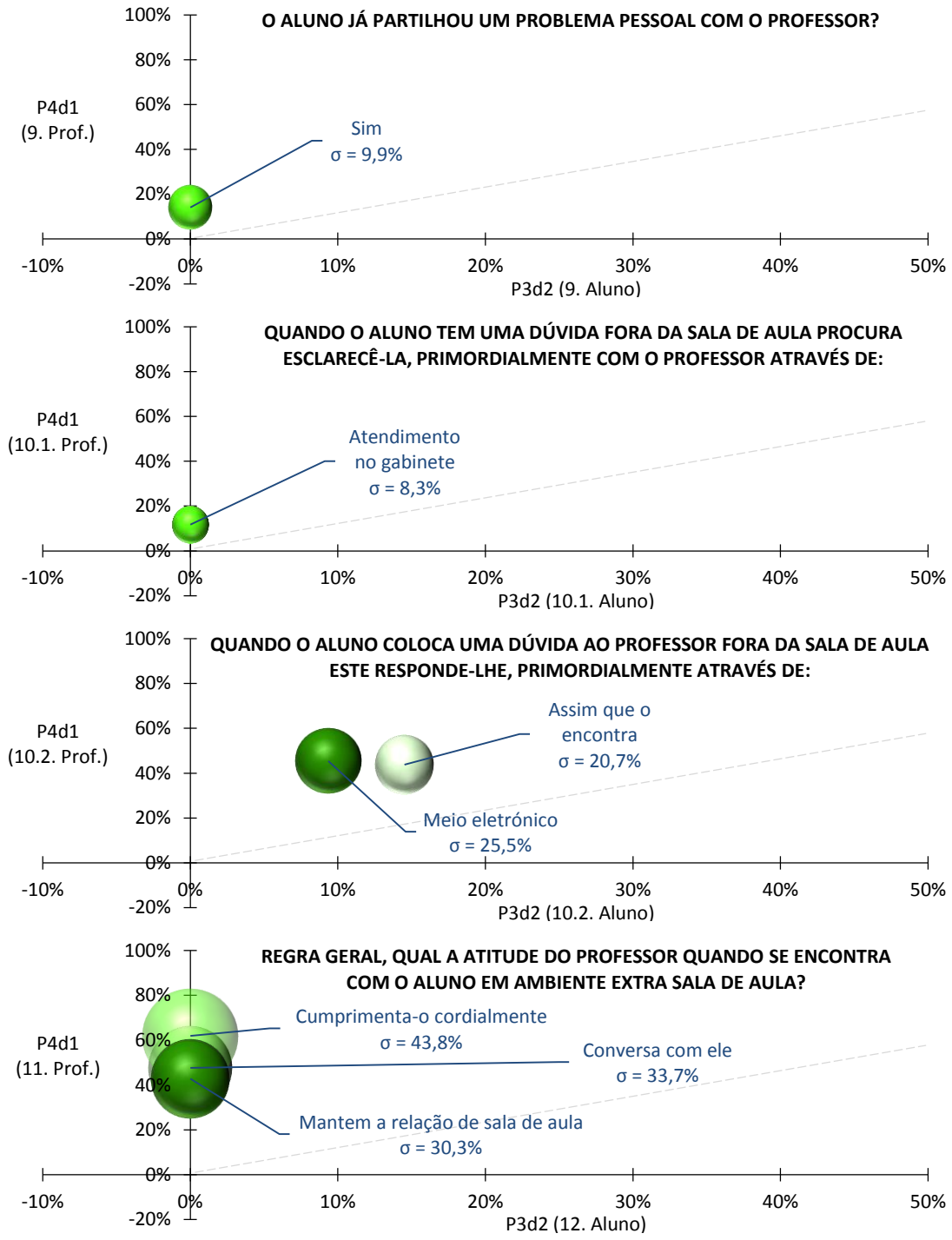


Gráfico 11.49: Facilidade de comunicação do Professor com o Aluno – perceção do Aluno (P3d2) vs sentimento do Professor (P4d1)

No que concerne, a dificuldade na comunicação do Professor com o Aluno não sobrevêm discrepâncias expressivas entre a perceção dos alunos (**~P3d2** - secção 11.2.2) e a perceção dos professores (~**P4d1** - secção 11.3.1).

11.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, caracterizámos a facilidade de comunicação na relação Professor-Aluno segundo a perceção dos alunos e dos professores da presente investigação, com recurso a quadros e gráficos representativos da informação resultante do tratamento de dados (secção 5.5.3) recolhidos através das questões da Parte II dos inquéritos por questionário, respetivamente ao Aluno e ao Professor.

Começámos por, traçar o perfil dos 189 alunos que revelaram facilidade na comunicação (**P3d1**) e dos 9 alunos que evidenciaram dificuldade na comunicação (**~P3d1**) com o Professor. Seguimos, com a caracterização do perfil dos 146 alunos que sentiram facilidade na comunicação (**P3d2**) e dos 10 alunos que percecionaram dificuldade na comunicação (**~P3d2**) do Professor com eles.

Após o qual, caracterizámos o perfil dos 64 professores que exprimiram uma facilidade na comunicação com o Aluno (**P4d1**). Verificámos, ainda, que nenhum dos professores revelou dificuldade na comunicação com o Aluno (**~P4d2**). Prosseguimos, com a descrição do perfil dos 57 professores que observaram facilidade na comunicação (**P4d2**) e dos 2 professores que sentiram dificuldade na comunicação (**~P4d2**) do Aluno com eles.

Por fim, como contributo para responder ao objetivo principal desta investigação, efetuámos uma análise crítica das principais discrepâncias entre as perceções dos alunos e dos professores no que concerne a facilidade/dificuldade na comunicação, respetivamente, do Aluno (**P3d1** vs **P4d2**)/(**~P3d1** vs **~P4d2**) e do Professor (**P4d1** vs **P3d2**)/(**~P4d1** vs **~P3d2**).

CAPÍTULO 12 -

COMPROMETIMENTO AFETIVO PERCECIONADO PELO ALUNO E PELO PROFESSOR

12.1. Nota Introdutória
12.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor
12.2.1. Comprometimento afetivo com o Professor
12.2.2. Comprometimento afetivo do Professor com ele
12.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno
12.3.1. Comprometimento afetivo com o Aluno
12.3.2. Comprometimento afetivo do Aluno com ele
12.4. Discrepâncias
12.5. Síntese do Capítulo

12.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo consiste na caracterização do comprometimento afetivo por parte do Aluno e do Professor.

Inicialmente, caracteriza-se o comprometimento afetivo segundo a perceção do Aluno na relação com o Professor. Segue-se a perceção do Professor na relação com o Aluno. Sucede-se, uma discussão crítica das principais discrepâncias entre as diversas perceções. Finalmente, é apresentada uma síntese das temáticas destacadas no decorrer do capítulo.

12.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor

Podem esquecer o que você disse,
mas eles nunca esquecerão como você os fez sentir.

(Carol Buchner)

Nas subsecções seguintes traça-se o perfil dos 317 alunos que se submeteram ao estudo no que concerne à variável comprometimento afetivo na relação com o Professor descrita na secção 5.4.5.5. Para tal, recorre-se às respostas dos alunos à Parte II do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

12.2.1. Comprometimento afetivo com o Professor

Nesta secção, caracteriza-se o comprometimento afetivo do Aluno na relação com o Professor, segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, é descrito o perfil dos alunos participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P3e1** (ver Figura 4.2).

P3e1	O ALUNO MANIFESTA COMPROMETIMENTO AFETIVO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Da codificação das respostas, às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, emerge que 22,4% (71 em 317) dos alunos manifestam comprometimento afetivo com o Professor, isto é, verificam a proposição **P3e1**. Ao invés, resulta, ainda, que 11,4% (36 em 317) dos alunos revelam ausência de comprometimento afetivo com o Professor, ou seja, verificam a proposição **~P3e1**.

Da análise do perfil dos 71 alunos que verificam a proposição **P3e1** e dos 36 alunos que verificam **~P3e1**, podem ser realçadas as seguintes evidências.

Começa-se pela descrição de "quem" são os alunos que manifestam, ou não, comprometimento afetivo com o Professor.

Do Gráfico 12.1 verifica-se a inexistência de uma conexão significativa entre a idade dos alunos e a probabilidade destes manifestarem, ou não, comprometimento afetivo com o Professor.

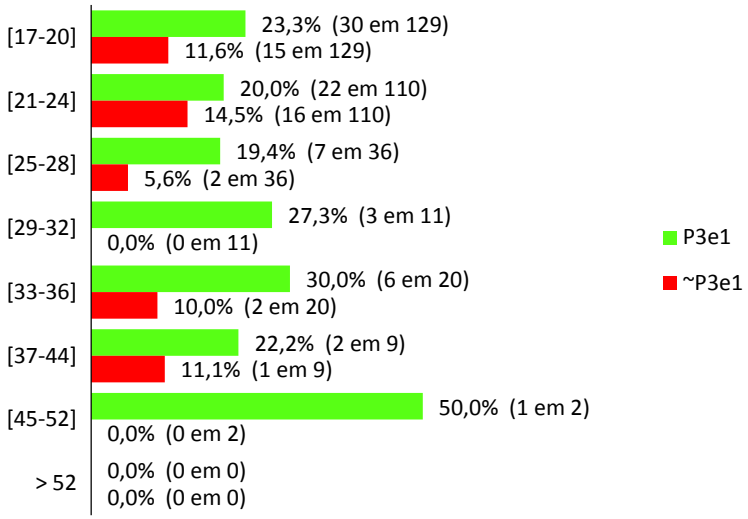


Gráfico 12.1: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função da idade

Da análise do Gráfico 12.2 salienta-se que os alunos do género masculino manifestam comprometimento afetivo com o Professor ligeiramente superior, quando comparado ao comprometimento afetivo manifestado pelos alunos de género feminino.

Em concordância, evidencia-se que os alunos do género masculino manifestam uma menor ausência de comprometimento afetivo com o Professor, quando comparado com o evidenciado pelos restantes alunos.

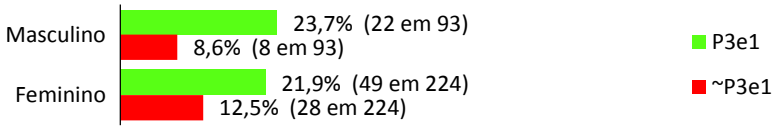


Gráfico 12.2: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função do género

A partir do Gráfico 12.3 evidencia-se que a probabilidade dos alunos manifestarem comprometimento afetivo com o Professor, é mais expressivo para os alunos que acederam ao ensino superior através de Regimes Especiais (50,0%) e como Titulares de Cursos Médios e Superiores (30,4%).

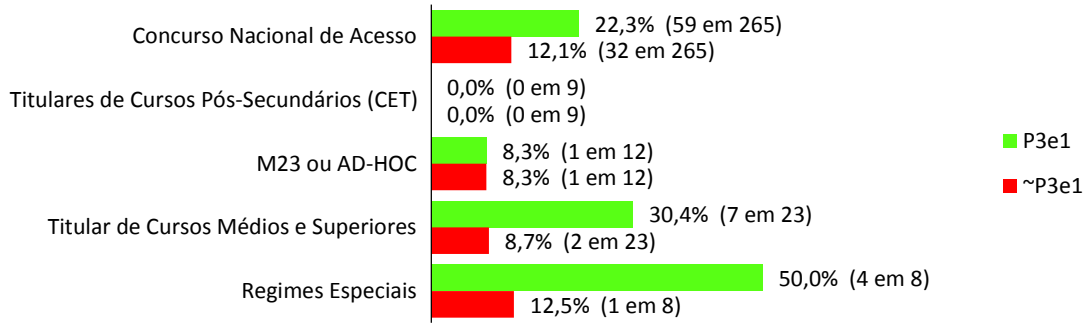


Gráfico 12.3: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função do tipo de acesso

Do Gráfico 12.4 verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre a média de acesso ao ensino superior dos alunos e a probabilidade destes manifestarem, ou não, comprometimento afetivo com o Professor. No entanto, realça-se que, nenhum Aluno com média de acesso de 10 ou 11 valores revelou comprometimento afetivo com o Professor, tendo mesmo 25% desses alunos manifestado ausência de comprometimento afetivo.

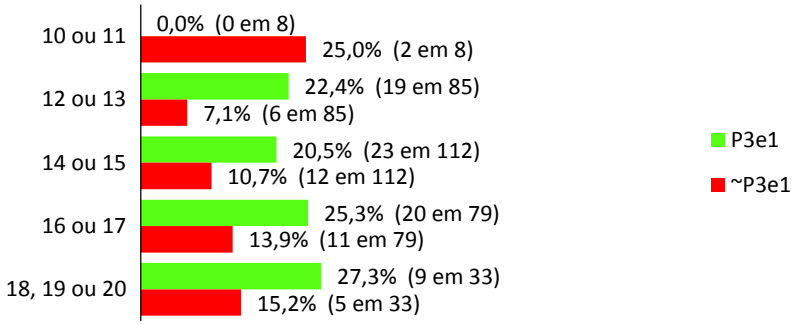


Gráfico 12.4: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função da média de acesso

A partir do Gráfico 12.5 salienta-se que, a probabilidade de um Aluno manifestar comprometimento afetivo com o Professor revela um pendor a diminuir significativamente, à medida que a opção de candidatura em que o Aluno entrou no ensino superior é menos preferencial ($\rho = -0,90$).

Por outro lado, verifica-se a inexistência de uma conexão latente entre a probabilidade de um Aluno manifestar ausência de comprometimento afetivo com o Professor e a opção de candidatura em que este entrou no ensino superior.

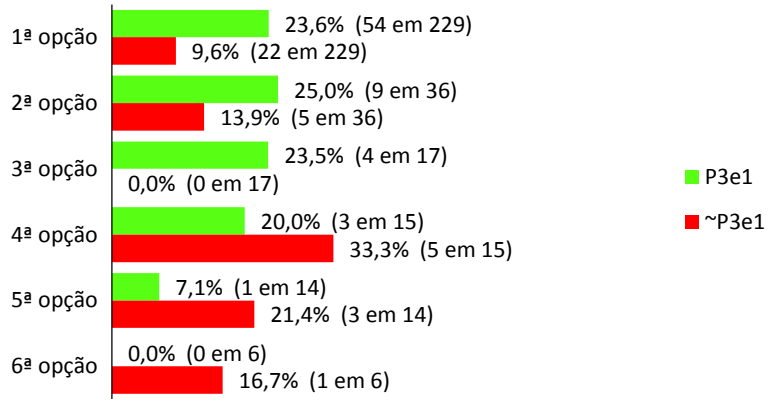


Gráfico 12.5: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 12.6 salienta-se que a probabilidade de um Aluno do ensino universitário manifestar ou não comprometimento afetivo com o Professor é superior, quando comparado a um Aluno do ensino superior politécnico.

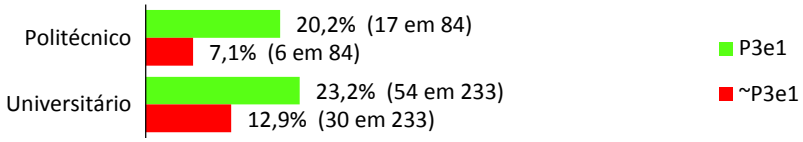


Gráfico 12.6: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função do sistema de ensino

Da análise do Gráfico 12.7 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno manifestar comprometimento afetivo com o Professor é mais elevada na área de Ciências (26,1%) e áreas de Economia, Gestão e Contabilidade (25%). Apenas um Aluno da área de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo participou no estudo, pelo que não é suficientemente significativo para retirar ilações.

A probabilidade de um Aluno manifestar ausência de comprometimento afetivo com o Professor é superior para os alunos das áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução (28,6%).

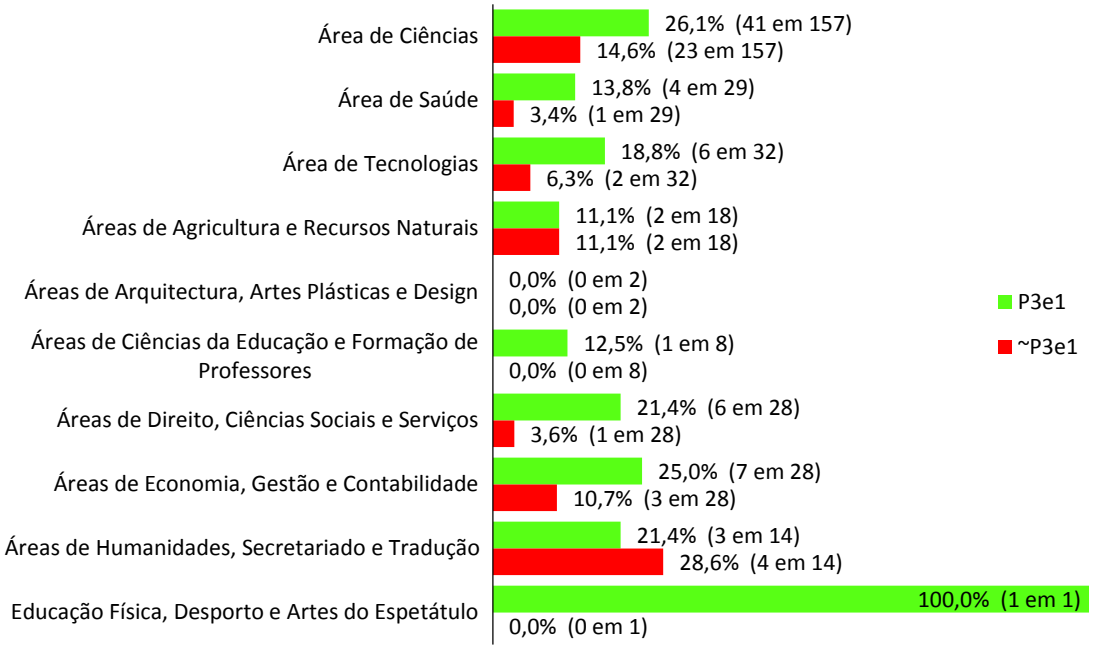


Gráfico 12.7: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 12.8 retira-se que, a probabilidade de um Aluno manifestar comprometimento afetivo com o Professor é superior para os alunos de 5º ano curricular de inscrição (32,5%).

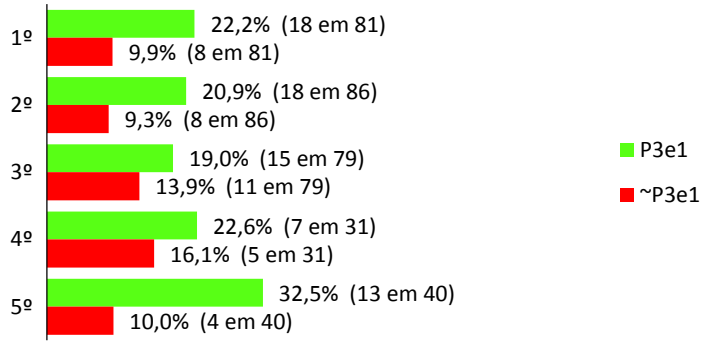


Gráfico 12.8: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 12.9, verifica-se a inexistência de uma conexão significativa entre a probabilidade dos alunos manifestarem, ou não, comprometimento afetivo com o Professor e a situação destes se encontrarem, ou não, deslocados.

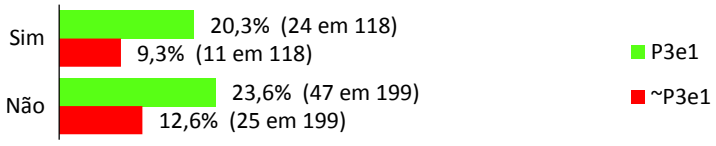


Gráfico 12.9: Comprometimento afetivo com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Da análise do Gráfico 12.10 evidencia-se que, os alunos com independência económica parcial manifestam comprometimento afetivo ligeiramente superior com o Professor (24,1%), quando comparado com os restantes alunos. Coerentemente, manifestam, igualmente, a menor ausência de comprometimento afetivo com o Professor (7,4%).

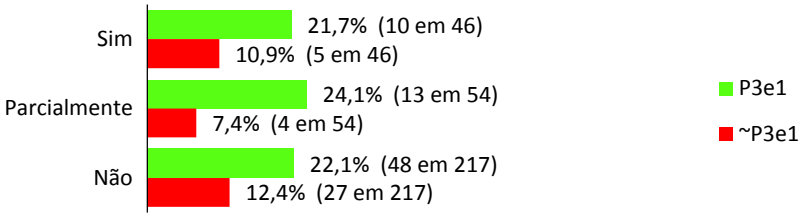


Gráfico 12.10: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função da independência económica

Do Gráfico 12.11, retira-se que os alunos bolseiros manifestam comprometimento afetivo com o Professor ligeiramente mais expressivo, quando comparado com o comprometimento afetivo revelado pelos restantes alunos.

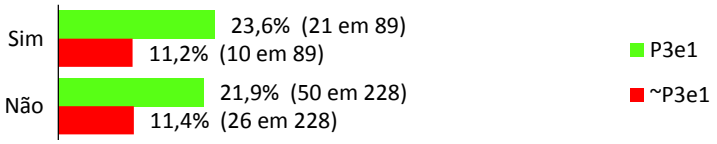


Gráfico 12.11: Comprometimento afetivo com o Professor manifestado pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os alunos manifestam comprometimento afetivo com o Professor, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles, evidenciada comprometimento afetivo. Tal é representado no Gráfico 12.12, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Ao serem confrontados com a questão 5, 30,7% dos alunos que estabelecem um melhor relacionamento com o Professor mais próximo da sua idade manifestam comprometimento afetivo com o Professor, de onde se salienta como justificativa as expressões dos próprios: "Penso que é devido à geração ser mais próxima, no qual há uma maior afectividade entre aluno e professor.", "Porque sentimos mais afinidade, os interesses podem ser semelhantes, não existe tanto aquele nível hierárquico.", "A proximidade de idades é também uma

proximidade de mentes. É também mais fácil para o aluno sentir-se mais à vontade com alguém mais jovem." ou "Afinidade de ideias, hábitos, contextos culturais.".

Quando confrontados com a questão 11, isto é, qual a sua atitude quando encontram o Professor em ambiente extra sala de aula, 9,5% (30 em 317) dos alunos manifestam comprometimento afetivo com o Professor.

De onde, se salienta que a probabilidade dos alunos que conversam com o Professor revelarem comprometimento afetivo com eles é 42,8%. Tal pode ser motivado, por expressões tais como: "Acho importante haver uma aproximação aluno-professor de forma a facilitar a transmissão de conhecimentos nos dois sentidos.", "Porque sinto me a vontade com os professores" ou "Acho que devemos cultivar uma melhor relação com os professores".

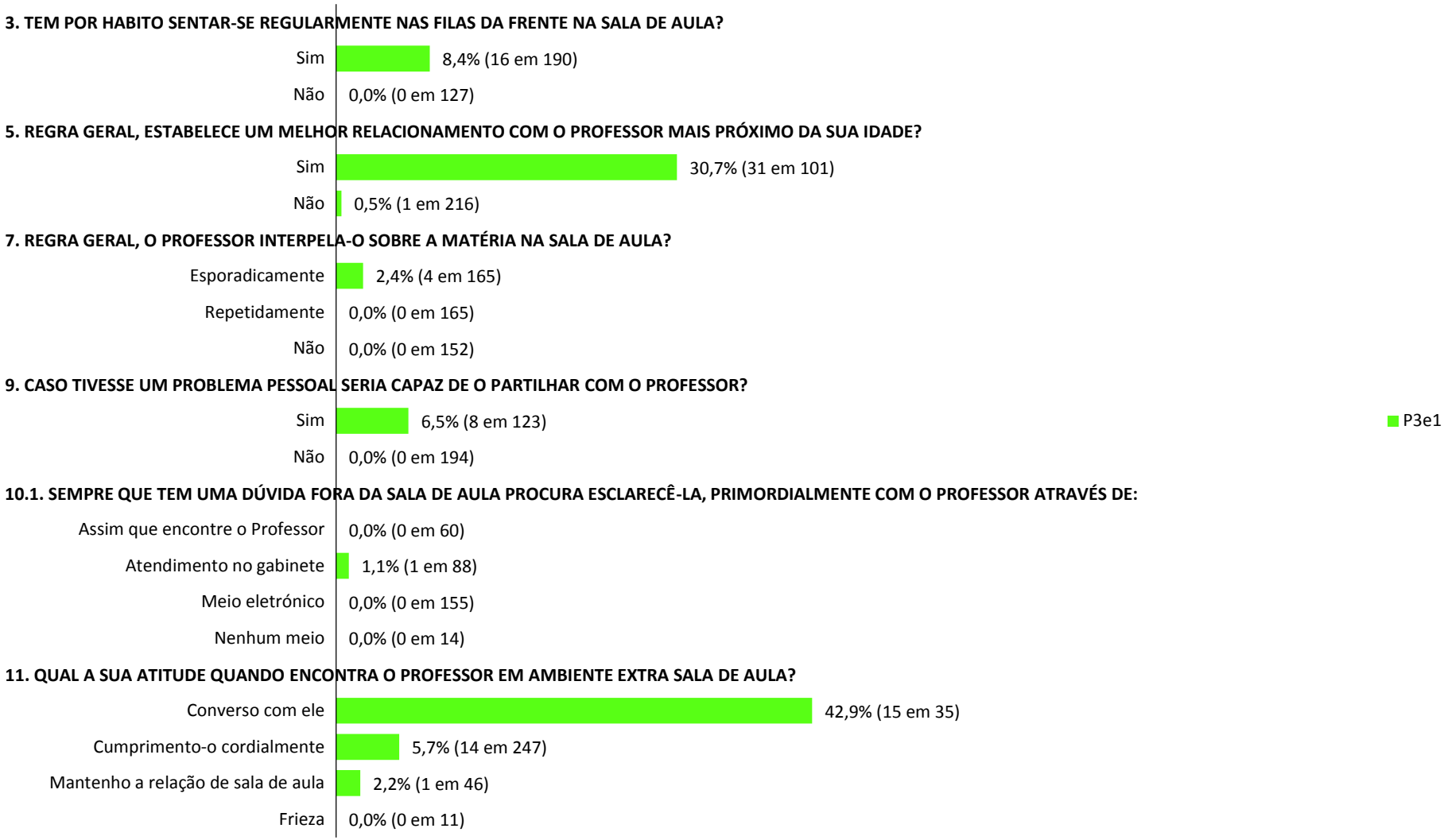


Gráfico 12.12: Questões do inquérito onde foi manifestado pelo Aluno um comprometimento afetivo com o Professor

Descreve-se agora "em que situação" os alunos denunciam uma relação de desconfiança com o Professor, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles, evidenciada uma relação de desconfiança. Tal é representado no Gráfico 12.13, de onde se extraem as seguintes evidências.

Quando confrontados com a questão 9, 16,0% dos alunos, que afirmam não ser capazes de partilhar um problema pessoal com o Professor, manifestam uma ausência de comprometimento afetivo com o Professor. De onde se podem salientar, nas palavras dos próprios: "Não partilho problemas pessoais com professores. A relação professor-aluno não é propícia a isso.", "Não acho correcto haver uma aproximação pessoal.", "Porque a relação é apenas na sala de aula." ou "Mantenho normalmente uma relação não pessoal com professores.".

Aquando do confronto com a questão 11, isto é, qual a sua atitude quando encontram o Professor em ambiente extra sala de aula, 1,9% (6 em 317) dos alunos manifestam ausência de comprometimento afetivo com o Professor.

De onde, se realça que a probabilidade dos alunos que tratam o Professor com frieza manifestarem ausência de comprometimento afetivo com ele é 36,4%. Tal pode ser motivado, em razão de: "Julgo ser necessário estabelecer sempre uma distância entre professor e aluno." ou "os próprios professores admitem que são incapazes de se lembrar de quem os cumprimenta e muitas vezes nem os conhecem. Para quê ajudar à festa?".

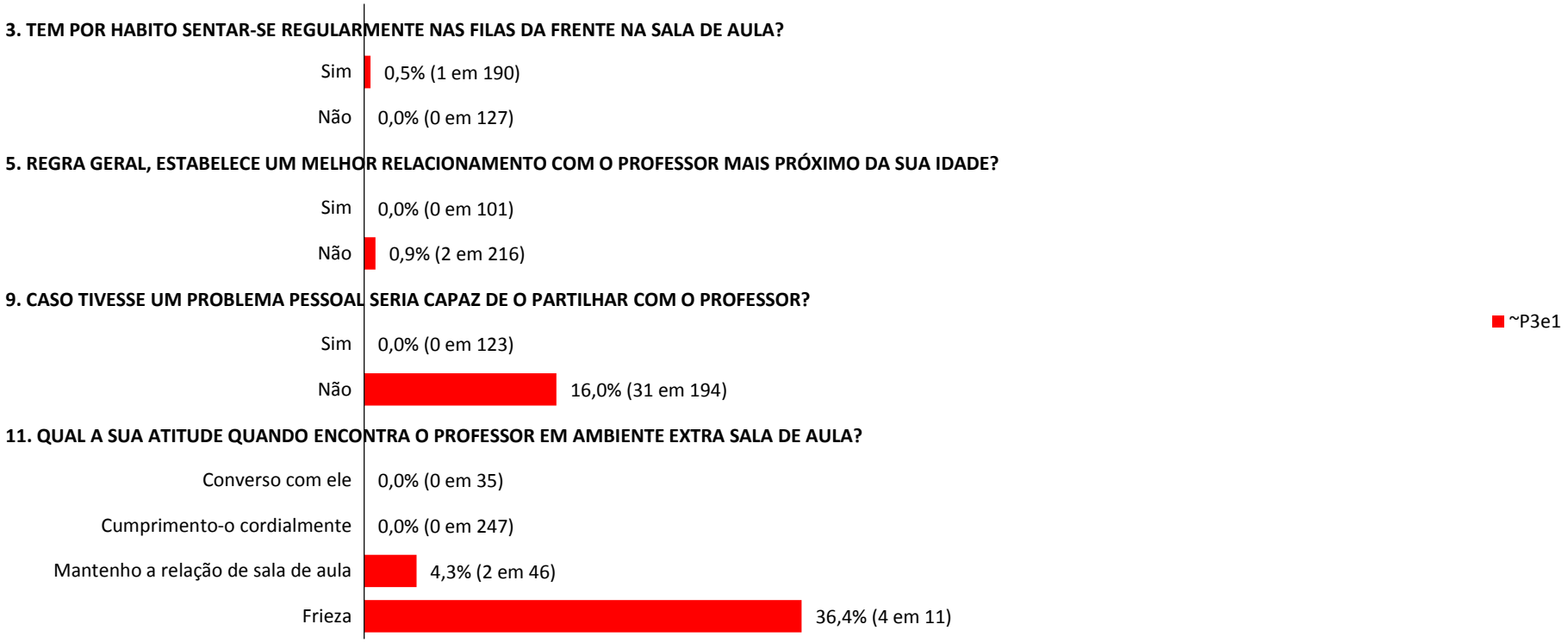


Gráfico 12.13: Questões do inquérito onde foi manifestado pelo Aluno uma ausência de comprometimento afetivo com o Professor

12.2.2. Comprometimento afetivo do Professor com ele

Nesta secção, é caracterizado o comprometimento afetivo do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, é descrito o perfil dos alunos participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P3e2** (ver Figura 4.2).

P3e2	O ALUNO SENTE O PROFESSOR COMPROMETIDO AFETIVAMENTE NA RELAÇÃO CONSIGO

A partir da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno realça-se que 24,6% (78 em 317) dos alunos sentiram o Professor comprometido afetivamente com eles, ou seja, atestam a proposição **P3e2**. Por outro lado, resulta, ainda, que 12,6% (40 em 317) dos alunos observaram uma ausência de comprometimento afetivo do Professor para com eles, ou seja, verificam **~P3e2**.

Da análise do perfil dos 78 alunos que verificam a proposição **P3e2** e dos 40 alunos que verificam **~P3e2**, podem ser realçadas as seguintes evidências.

Inicia-se com a descrição de "quem" são os alunos que sentiram, ou não, um comprometimento afetivo do Professor na relação com eles.

Do Gráfico 12.14 evidencia-se a inexistência de uma correlação significativa entre a idade dos alunos e a probabilidade destes sentirem, ou não, comprometimento afetivo do Professor com eles.

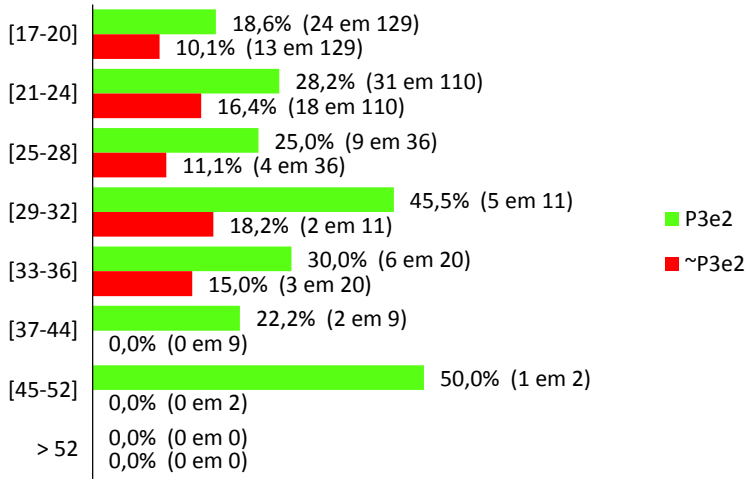


Gráfico 12.14: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função da idade

Do Gráfico 12.15 retira-se que a probabilidade dos alunos do género masculino sentirem comprometimento afetivo do Professor com eles é muito superior, quando comparado ao comprometimento afetivo do Professor sentido pelos alunos do género feminino.

Em concordância, a probabilidade dos alunos do género masculino sentirem ausência de comprometimento afetivo do Professor para com eles é inferior, quando comparado com o comprometimento afetivo do Professor sentido pelo restantes alunos.

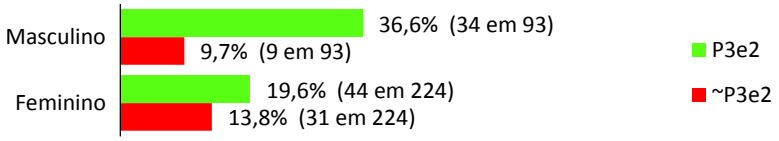


Gráfico 12.15: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função do género

A análise do Gráfico 12.16 permite ressalvar 30,4% dos alunos que acederam ao ensino superior como Titular de Cursos Médios e Superiores sentem comprometimento afetivo do Professor com eles.

Pode, ainda, realçar-se que, a probabilidade de um Aluno que acedeu ao ensino superior através de Regimes Especiais sentir ausência de comprometimento afetivo do Professor consigo é 25,0%, sendo a maior quando comparada com os restantes regimes.

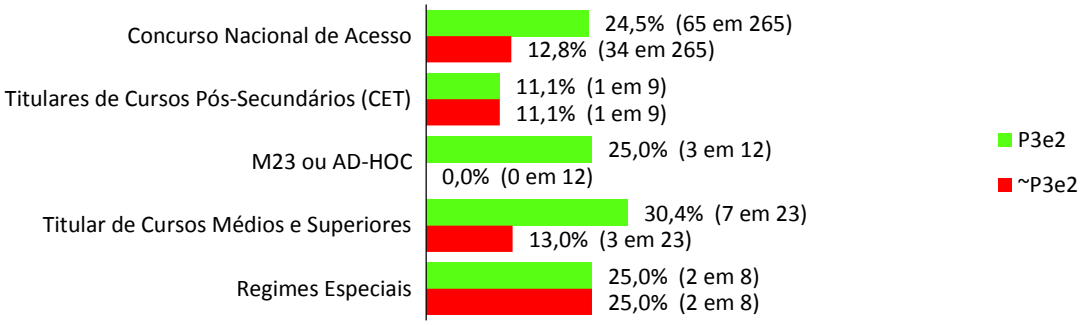


Gráfico 12.16: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função do tipo de acesso

Do Gráfico 12.17 verifica-se a inexistência de uma conexão expressiva entre a média de acesso ao ensino superior e a probabilidade dos alunos sentirem comprometimento afetivo do Professor com eles.

Ressalva-se, ainda, que a probabilidade dos alunos sentirem ausência de comprometimento afetivo do Professor com eles releva uma ligeira tendência a diminuir à medida que a média de acesso aumenta ($\rho = -0,63$), excetuando-se os alunos com médias de acesso de 10 ou 11 valores.

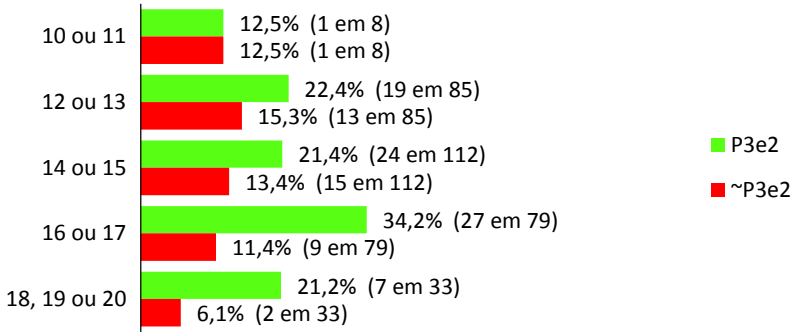


Gráfico 12.17: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função da média de acesso

Da análise do Gráfico 12.18 evidencia-se que a probabilidade dos sentirem, ou não, comprometimento afetivo do Professor com eles não patenteia uma conexão significativa com a opção de candidatura.

Realça-se, ainda, que metade dos alunos que entraram no ensino superior na opção menos preferencial sentem ausência de comprometimento afetivo do Professor com eles.

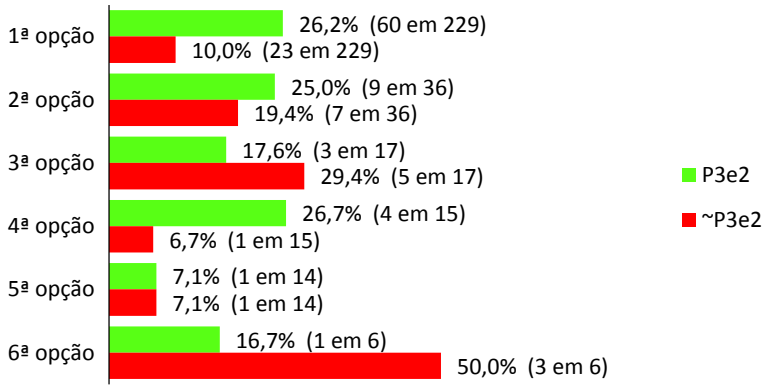


Gráfico 12.18: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função da opção de candidatura

Do Gráfico 12.19 realça-se que os alunos do ensino universitário sentem um comprometimento afetivo do Professor com eles superior, quando comparado com o comprometimento afetivo do Professor percecionado pelos alunos do ensino superior politécnico.

Coerentemente, a probabilidade de um Aluno sentir ausência de comprometimento afetivo do Professor consigo é inferior para os alunos do ensino universitário.

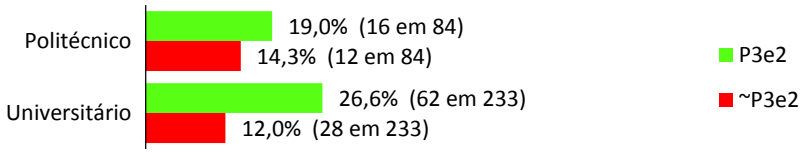


Gráfico 12.19: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função do sistema de ensino

Do Gráfico 12.20 realça-se que os alunos dos cursos das áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços sentem maior comprometimento afetivo do Professor com eles (42,9%), e menor ausência de comprometimento afetivo do Professor com eles (7,1%), quando comparado com o sentimento dos alunos dos restantes cursos.

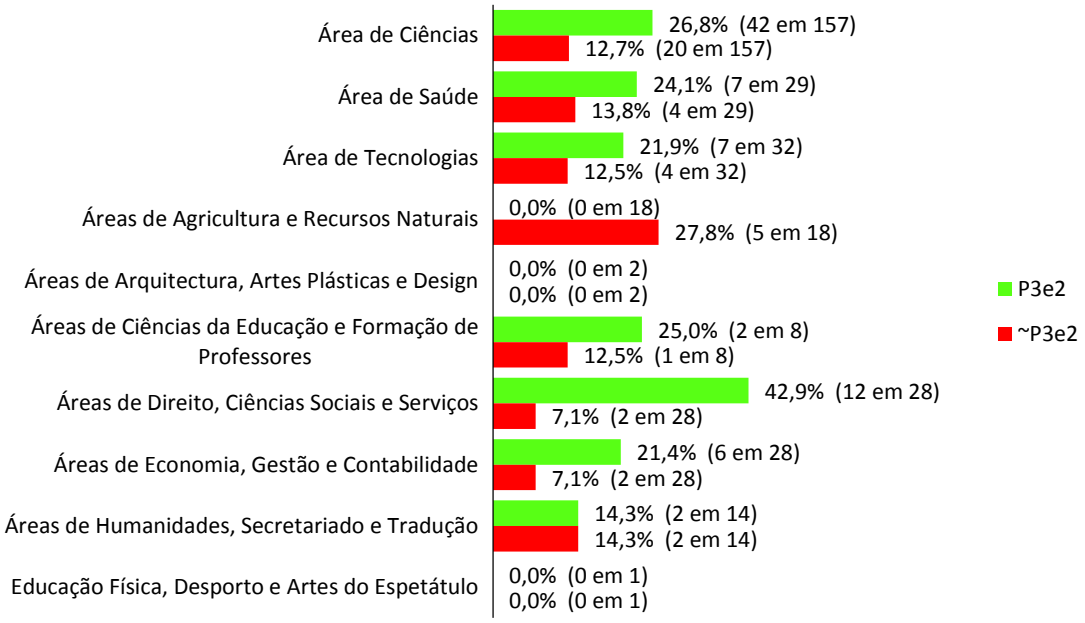


Gráfico 12.20: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função da área do curso

Do Gráfico 12.21 realça-se que os alunos inscritos no 4º e 5º ano sentem comprometimento afetivo do Professor para com eles, muito superior quando comparado com os restantes alunos.

Por outro lado, a probabilidade dos alunos sentirem ausência de comprometimento afetivo do Professor com eles releva uma tendência muito significativa a diminuir, de 13,6% a 6,5%, em função do ano curricular de inscrição (ρ = -0,92) para os 4 primeiros anos. Salienta-se, igualmente, que 17,5% dos alunos inscritos no 5º ano sentem uma ausência de comprometimento afetivo do Professor com eles.

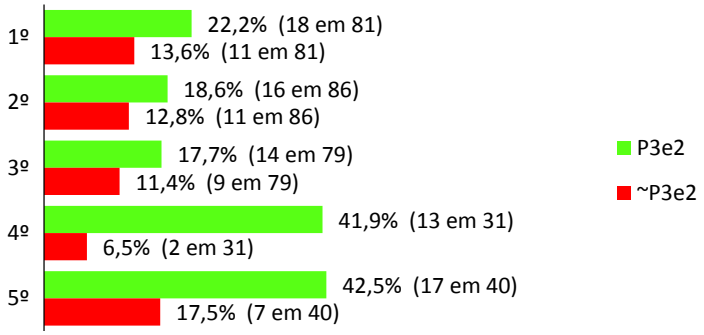


Gráfico 12.21: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função do ano curricular de inscrição

Da análise do Gráfico 12.22 evidencia-se que os alunos não deslocados sentem comprometimento, muito mais expressivo, do Professor com eles, quando comparado com o comprometimento do Professor sentido pelos restantes alunos.

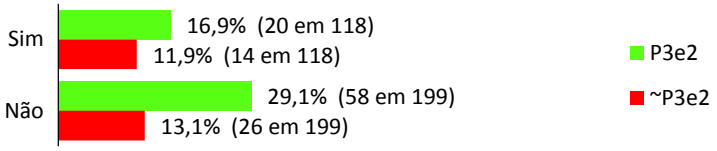


Gráfico 12.22: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 12.23, verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre o grau de independência dos alunos e a probabilidade destes sentirem comprometimento afetivo do Professor consigo.

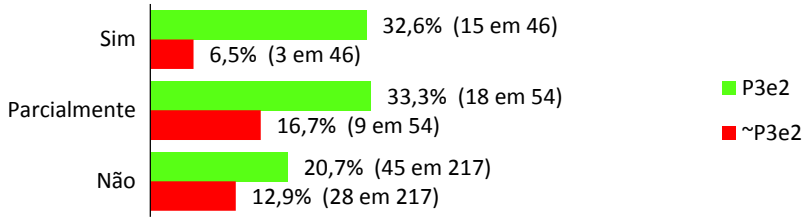


Gráfico 12.23: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função da independência económica

Do Gráfico 12.24 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno não bolseiro sentir comprometimento afetivo do Professor consigo é superior quando comparada com os restantes alunos.

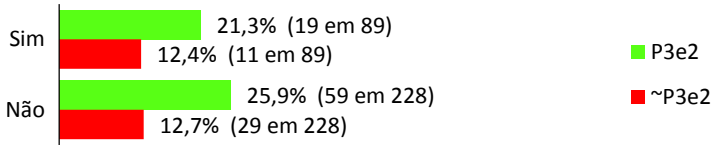


Gráfico 12.24: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, sentido por este, em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase enuncia-se "em que situação" os alunos sentiram comprometimento afetivo do Professor com eles, como resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi percecionado comprometimento afetivo do Professor com eles. Tal é representado no Gráfico 12.25, de onde se podem retirar as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 4, 23,5% dos alunos que afirmam que, regra geral, o Professor não tem por hábito manter-se apenas junto do quadro ou da secretária, mas ao invés circula pela sala de aula, sentem comprometimento afetivo do Professor com eles, de onde podem realçar os seguintes motivos: "Estar perto dos alunos, ver as reacções deles ao que está a dizer e estar atento a qualquer sinal de confusão por parte do aluno.", "Para ajudar os alunos com dúvidas.", "Para os alunos sentirem que ele está interessado em nós, e em que consigamos compreender a matéria" ou "Estar mais próximo de quem precisa/tem dificuldades.".

Aquando do confronto com a questão 6, a probabilidade dos alunos, que indicam que o Professor mais próximo da sua idade tem um melhor relacionamento consigo, sentirem comprometimento afetivo do Professor com eles é 23,0%. Tal pode ser justificado, nas palavras dos próprios, por expressões tais como: "Pois há uma maior cumplicidade, empatia...", "Mostram-se mais abertos e querem cativar os alunos.", "Mais afinidade por motivos psicológicos e

culturais.", ou "A maior proximidade de idades ajuda na criação de mais empatia, gostos e formas de pensar mais semelhantes.".

Finalmente, aquando do confronto com a questão 12, isto é, regra geral, qual a atitude do Professor quando se encontra com eles em ambiente extra sala de aula, 8,2% (26 em 317) dos alunos sentem comprometimento afetivo do Professor com eles.

De onde, se realça que 59,0% dos alunos com os quais o Professor conversa quando se encontra com eles em ambiente extra sala de aula, percecionam comprometimento afetivo do Professor com eles. Tal ocorre, nas palavras próprios, em razão de: "Para que me sinta à vontade e que crie uma relação estável com ele.", "Procura um bom relacionamento com os seus alunos para que se torne mais fácil a tarefa de leccionar.", "Tenta ser prestável." ou "Penso que os professores, como acabam por passar várias horas por dia e por semana a conviver connosco acabam por criar afinidade por nós e sentem-se interessados em saber como vai o nosso progresso.".

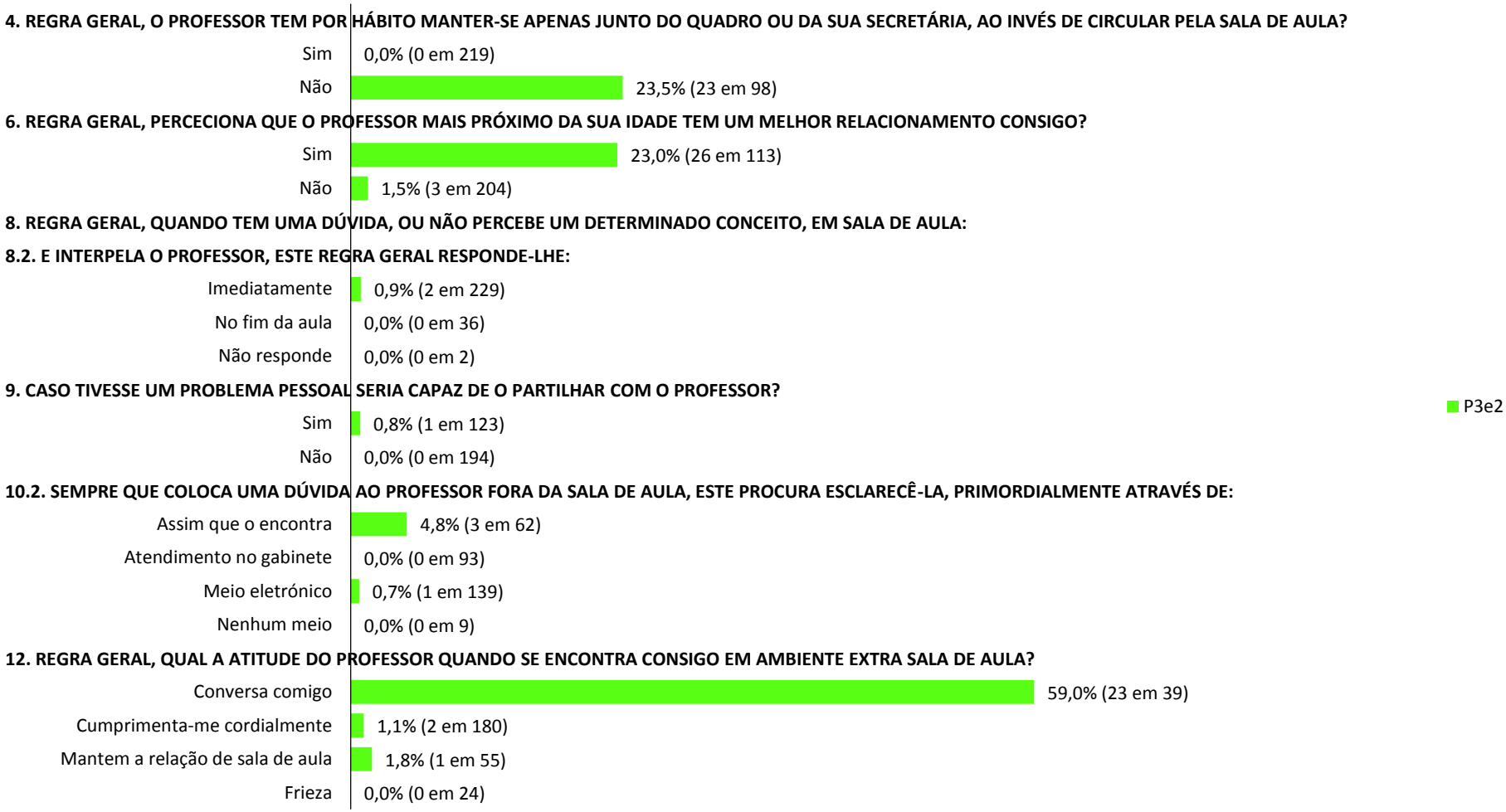


Gráfico 12.25: Questões do inquérito onde foi sentido pelo Aluno um comprometimento afetivo do Professor com ele

Descreve-se agora “em que situação” os alunos sentem ausência de comprometimento afetivo do Professor com eles, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi percecionada ausência de comprometimento afetivo do Professor com eles. Tal é representado no Gráfico 12.26, de onde se extraem as seguintes evidências.

Quando confrontados com a questão 4, 9,1% dos alunos que afirmam que, regra geral, o Professor tem por hábito manter-se apenas junto do quadro ou da secretária, ao invés de circular pela sala de aula, sentem ausência de comprometimento afetivo do Professor com eles, de onde se podem realçar, expressões, nas palavras dos próprios tais como: “Falta de empenho e interesse.”, “Falta de vontade de leccionar. Há claramente muitos Professores que leccionam por obrigação ou dever, e não gostam realmente daquilo que estão a fazer.”, “Lugar de "conforto" e de autoridade” ou “Manter-se afastado do aluno não querendo manter qualquer relação saudável e positiva de aluno-professor.”.

Por fim, aquando do confronto com a questão 9, 6,2% dos alunos que afirmam não ser capazes de partilhar um problema pessoal com o Professor sentem ausência de comprometimento afetivo do Professor consigo. Tal pode ser justificado por expressões do tipo: “Os professores na faculdade são pouco receptivos e atenciosos. Não tentam criar qualquer tipo de laços com os alunos.”, “Não há qualquer tipo de relação pessoal possível com os meus professores (há uma grande distância entre professores-alunos).” ou “Eles mostram- se apenas como professores, em geral, e não parecem muito interessados nas nossos problemas pessoais.”.

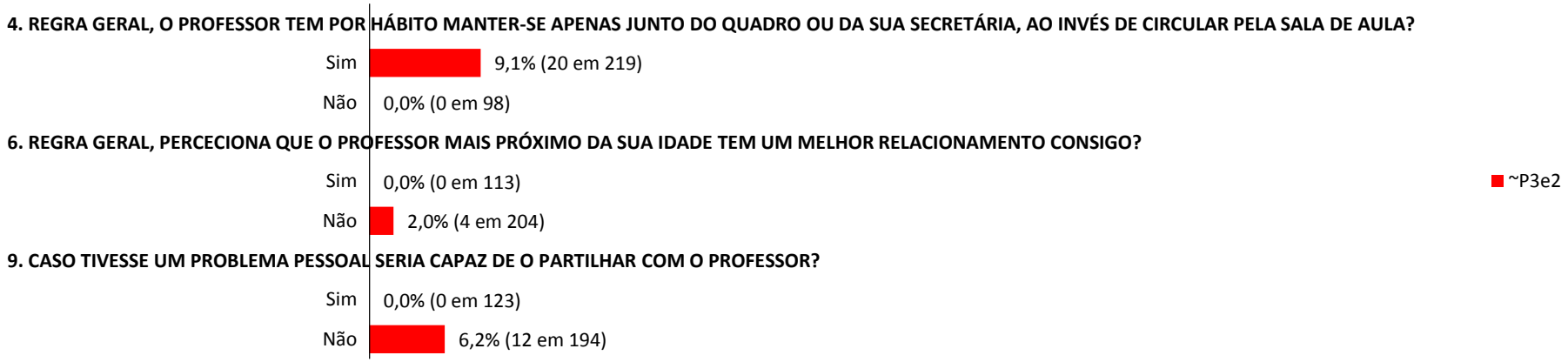


Gráfico 12.26: Questões do inquérito onde foi sentido pelo Aluno uma ausência de comprometimento afetivo do Professor com ele

12.3. PERCEÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM O ALUNO

O professor medíocre conta.
O bom professor explica.
O professor superior demonstra.
O grande professor inspira.

(William Arthur Ward)

Nas subsecções seguintes é traçado o perfil dos 67 professores que se submeteram ao estudo no que diz respeito à variável comprometimento afetivo na relação com o Aluno descrita na secção 5.4.5.5. Para tal, recorre-se às respostas dos professores à Parte II do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

12.3.1. Comprometimento afetivo com o Aluno

Nesta secção, caracteriza-se o comprometimento afetivo do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos professores explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, é descrito o perfil dos professores participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P4e1** (ver Figura 4.2).

P4e1	O PROFESSOR MANIFESTA COMPROMETIMENTO AFETIVO NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, resulta que 56,7% (38 em 67) dos professores revelou comprometimento afetivo com o Aluno, isto é, verificam a proposição **P4e1**. Por outro lado, ressalta, que nenhum Professor manifestou ausência de comprometimento afetivo com o Aluno, ou seja, não verificam a proposição **~P4e1**.

Da análise do perfil dos 38 professores que verificam a proposição **P4e1** podem ser realçadas as seguintes evidências.

Começa-se pela descrição de "quem" são os professores que manifestam comprometimento afetivo com o Aluno.

Do Gráfico 12.27 retira-se que a idade do Professor não é um fator de correlação relevante para a manifestação de comprometimento afetivo do Professor com o Aluno.

Gráfico 12.27: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor função da idade

Do Gráfico 12.28 salienta-se que a probabilidade de um Professor do género feminino manifestar comprometimento afetivo com o Aluno é muito superior, quando comparado com a probabilidade de um Professor do género masculino revelar comprometimento afetivo com o Aluno.

Gráfico 12.28: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função do género

A análise do Gráfico 12.29 permite realçar que os professores com a licenciatura como habilitação académica máxima manifestam comprometimento afetivo com o Aluno (33,3%) muito inferior quando comparado com o manifestado pelos restantes professores.

Gráfico 12.29: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da habilitação académica

Do Gráfico 12.30 verifica-se que a probabilidade de um Professor manifestar comprometimento afetivo com o Aluno varia entre 33,3% para os professores da área de Ciências e 100% e para os professores das áreas de Agricultura e Recursos Naturais (note-se que apenas um Professor destas áreas de formação se submeteu ao questionário).

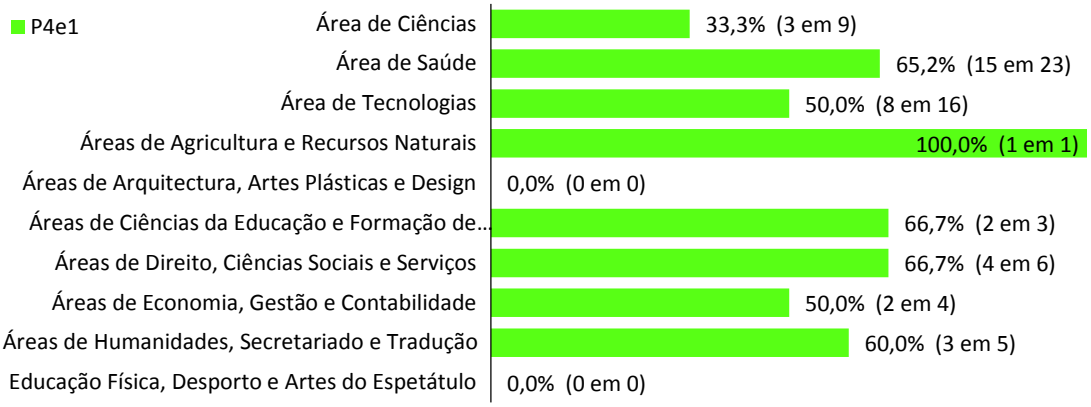


Gráfico 12.30: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da área de formação

A partir do Gráfico 12.31 salienta-se a inexistência de uma conexão significativa entre o tempo de serviço dos professores e a manifestação de comprometimento afetivo destes com o Aluno.

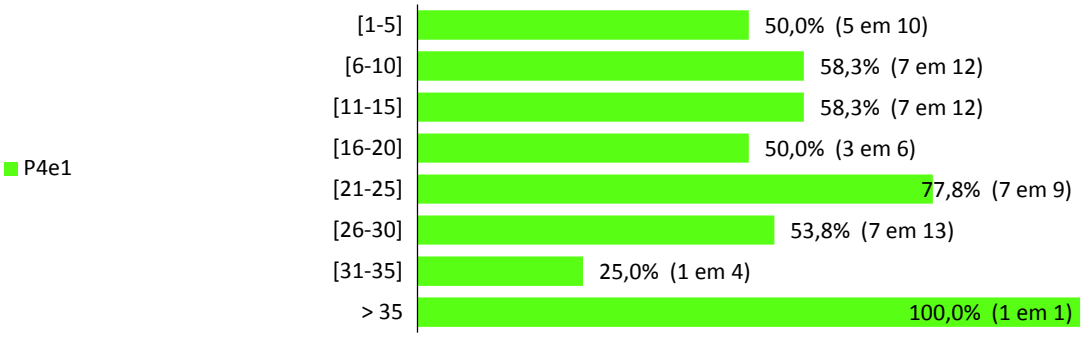


Gráfico 12.31: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função do tempo de serviço

Do Gráfico 12.32, realça-se que os professores de categorias mais elevadas manifestam comprometimento afetivo mais expressivo, quando comparado com o comprometimento afetivo revelado pelos restantes professores.

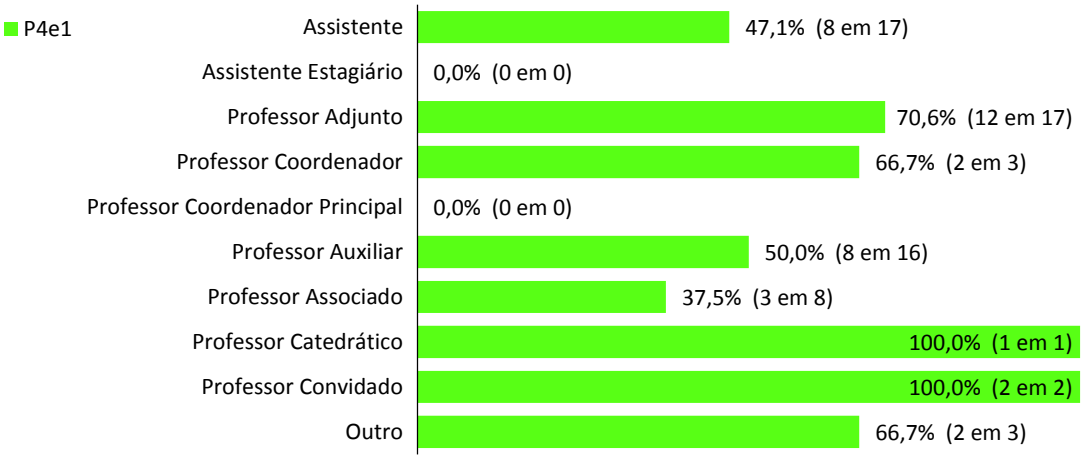


Gráfico 12.32: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da categoria

Contrariamente ao que se poderia supor, da observação do Gráfico 12.33 evidencia-se que os professores sem qualquer formação pedagógica nos últimos 5 anos manifestam muito superior comprometimento afetivo com o Aluno, quando comparado com os restantes professores.

Gráfico 12.33: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da formação pedagógica

Do Gráfico 12.34 realça-se que os professores mais motivados manifestam um mais expressivo comprometimento afetivo com os alunos, quando comparado com a manifestação de comprometimento afetivo com o Aluno dos restantes professores.

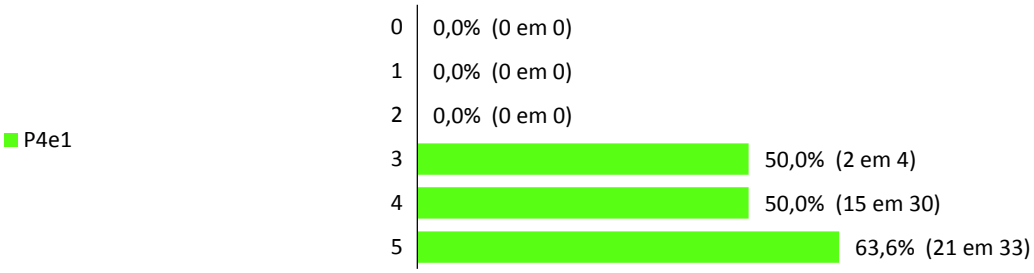


Gráfico 12.34: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da motivação

Do Gráfico 12.35 salienta-se que a probabilidade de um Professor com atividade docente exclusiva manifestar comprometimento afetivo com o Aluno é ligeiramente superior quando comparado com os restantes professores.

Gráfico 12.35: Comprometimento afetivo com o Aluno manifestado pelo Professor em função da atividade extradocente

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os professores manifestam comprometimento afetivo com o Aluno, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, percecionado comprometimento afetivo. Tal é representado no Gráfico 12.36, de onde se podem extrair as seguintes inferências.

Ao serem confrontados com a questão 3, a probabilidade dos professores que têm por hábito circular pela sala de aula, ao invés de se manterem apenas junto ao quadro ou da sua secretária, manifestarem comprometimento afetivo com o Aluno é 36,5%, de onde se salientam, as justificações seguintes: "Facilitar o contacto com os alunos mais introvertidos.", "Gosto de despertar o interesse do aluno, interactuando com cada um, cultivando uma cultura de proximidade.", "Para estimular a participação dos alunos. Para os apoiar na pesquisa e discussão de situações propostas. Para fomentar uma relação de maior proximidade.", "Porque penso que, assim, os faço sentirem parte da aula e cativo a sua atenção." ou "Circular pela sala faz-me estar mais perto dos alunos, podendo interagir dentro do espaço pessoal e às vezes dentro do espaço íntimo do aluno.".

Ao invés, nenhum dos professores que tem por hábito manter-se apenas junto ao quadro ou da sua secretária pela sala de aula revela comprometimento afetivo com o Aluno.

Quando confrontados com a questão 9, 21,9% dos professores que afirmam já ter sido abordados por um Aluno, a fim de partilhar um problema pessoal com eles, manifestam comprometimento afetivo com o Aluno, de onde se evidenciam, nas palavras das próprias, motivações tais como: "Um relacionamento aberto e de confiança mutua.", "Porque sentem que me preocupo com os alunos.", "Empatia e abertura." ou "Confiança e cumplicidade na relação.".

Finalmente, aquando do confronto com a questão 11, isto é, qual a sua atitude quando encontra o Aluno em ambiente extra sala de aula, 25,4% (17 em 67) dos professores manifestaram comprometimento afetivo com o Aluno.

De onde, se salienta que a probabilidade dos professores que conversam com o Aluno manifestarem comprometimento afetivo com ele é 47,6%. Tal, é justificado por expressões como: "Porque gosto deles.", "Creio que manifesto a dimensão humana no meio académico." ou "Porque acredito que um professor influencia mais a personalidade dos alunos pelo que é do que pelo que sabe. Compete ao Professor desenvolver a responsabilidade social, promover a cidadania, cultivar a solidariedade.".

Por outo lado, 16,7% dos professores que cumprimentam cordialmente o Aluno, exprimem, igualmente, comprometimento afetivo com o Aluno, de onde se realçam expressões justificativas, tais como: "Porque gosto de estabelecer relações empáticas com os alunos.", "Porque gosto deles e me parece que esta atitude poderá estimular a participação." ou "Porque na minha área a aprendizagem da boa comunicação/relação humana é fundamental e porque sou assim.".

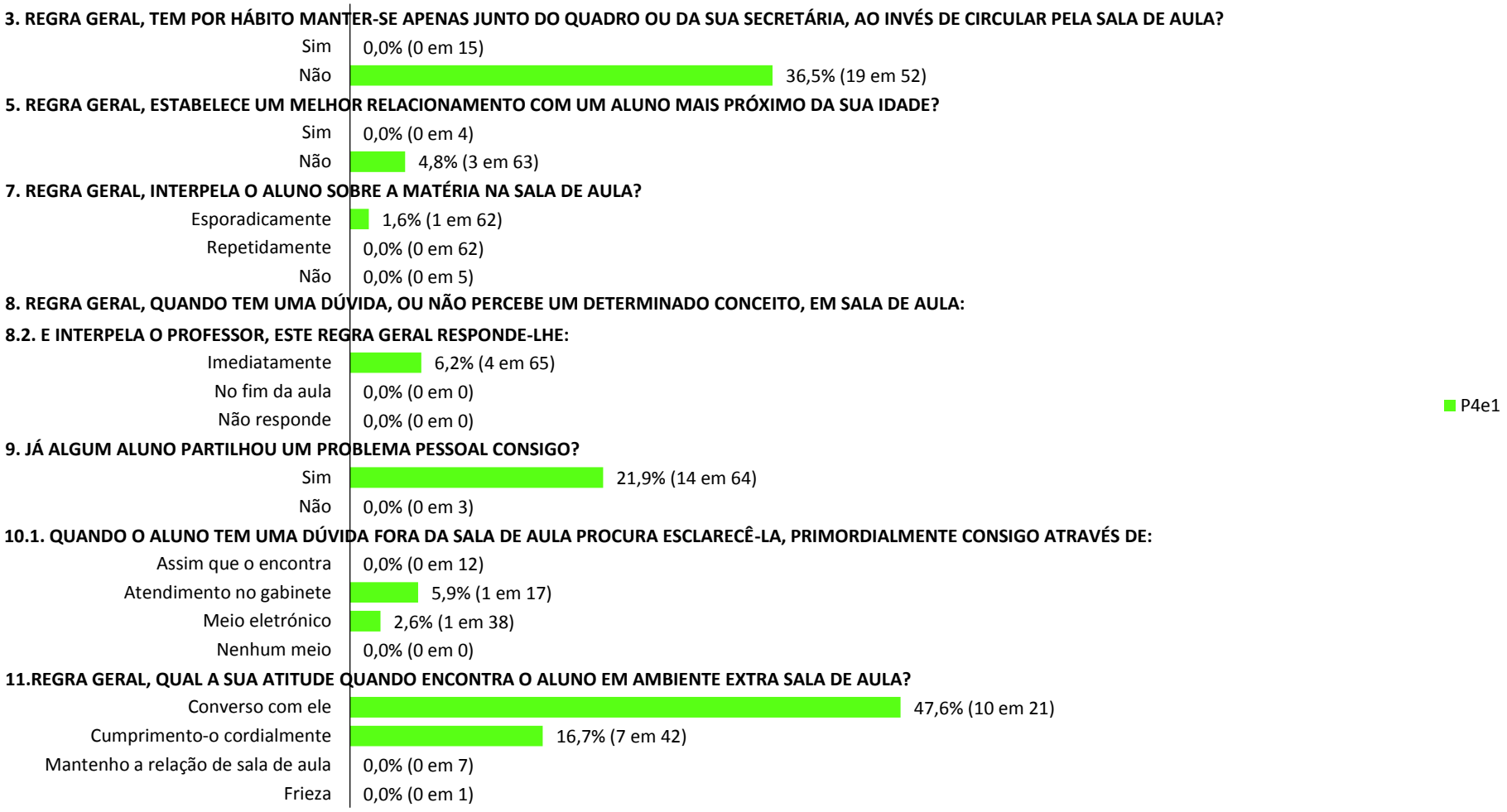


Gráfico 12.36: Questões do inquérito onde foi manifestado pelo Professor um comprometimento afetivo com o Aluno

12.3.2. Comprometimento afetivo do Aluno com ele

Nesta secção, é caracterizado o comprometimento afetivo do Aluno na relação com o Professor segundo a perceção dos professores explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, é descrito o perfil dos professores participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P4e2** (ver Figura 4.2).

P4e2	O PROFESSOR SENTE O ALUNO COMPROMETIDO AFETIVAMENTE NA RELAÇÃO CONSIGO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, resulta que 61,2% (41 em 67) dos professores sentem comprometimento afetivo do Aluno com eles, isto é, verificam a proposição **P4e2**. Por outro lado, realça-se, que nenhum Professor sentiu ausência de comprometimento afetivo do Aluno com eles, ou seja, não verificam **~P4b2**.

Começa-se pela descrição de "quem" são os professores que sentem comprometimento afetivo do Aluno com eles.

Da análise do Gráfico 12.37 salienta-se que a probabilidade dos professores sentirem comprometimento afetivo do Aluno consigo revela uma tendência a aumentar com a idade destes, de 25,0% a 100%, para os patamares etários acima dos 28 anos (ρ = 0,99). Realça-se, ainda, que 75% dos professores no patamar etário dos 25 aos 28 anos percecionam comprometimento afetivo do Aluno com eles.

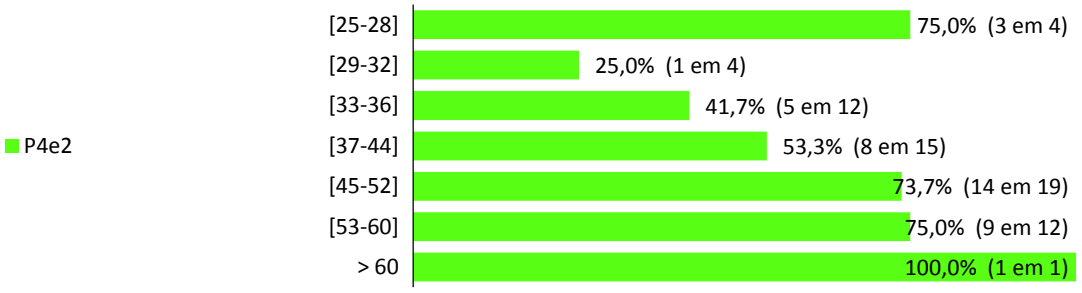


Gráfico 12.37: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da idade

A partir do Gráfico 12.38 salienta-se que os professores do género masculino sentem um muito mais significativo comprometimento afetivo do Aluno com eles, quando comparado com o comprometimento afetivo do Aluno percecionado pelos professores do género feminino.

Gráfico 12.38: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função do género

Do Gráfico 12.39 realça-se uma correlação muito significativa entre a habilitação académica máxima dos professores e a probabilidade destes sentirem comprometimento afetivo do Aluno com eles ($\rho = 0,95$).

Gráfico 12.39: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da habilitação académica

Da análise do Gráfico 12.40 evidencia-se que a probabilidade dos professores sentirem comprometimento afetivo do Aluno com eles é superior nas áreas de formação em Agricultura e Recursos Naturais (100% - apenas um Professor

destas áreas se submeteu ao estudo), área de Ciências (77,8%) e áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores (66,7%).

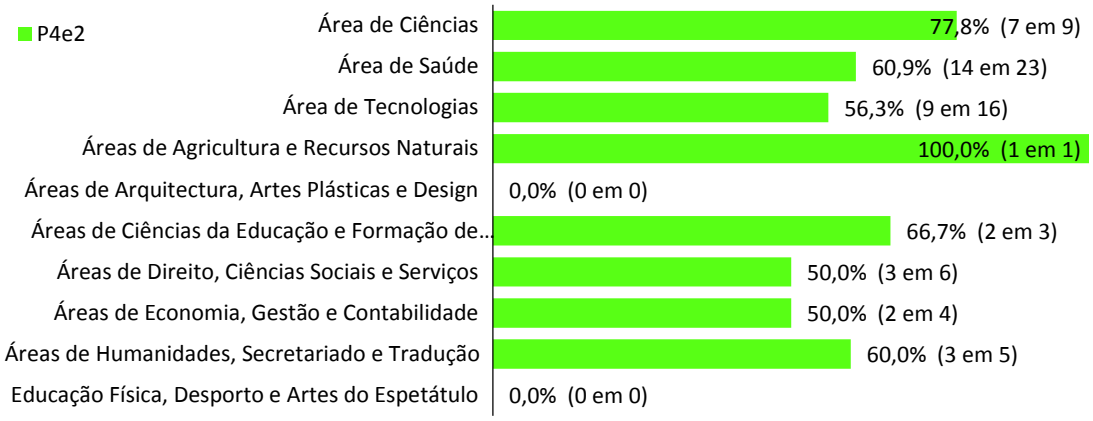


Gráfico 12.40: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da área de formação

Da análise do Gráfico 12.41 salienta-se que a probabilidade dos professores sentirem comprometimento afetivo do Aluno com eles releva uma tendência a aumentar em função do tempo de serviço ($\rho = 0,95$).

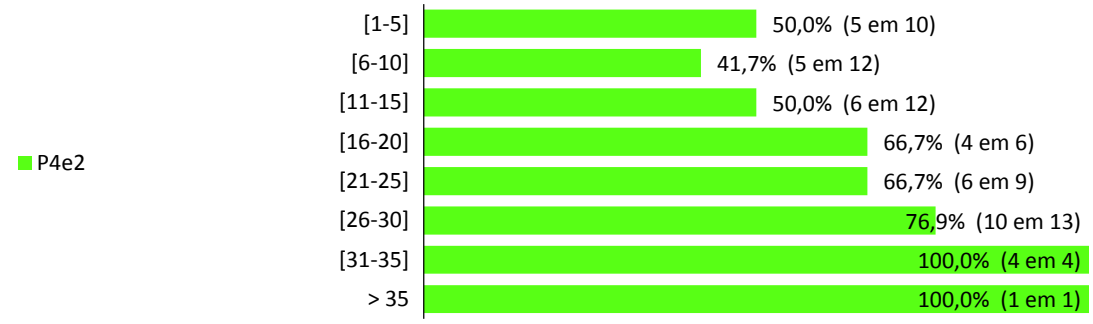


Gráfico 12.41: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função do tempo de serviço

Do Gráfico 12.42 retira-se que os professores de categoria superior revelam tendência a sentir maior comprometimento afetivo do Aluno com eles.

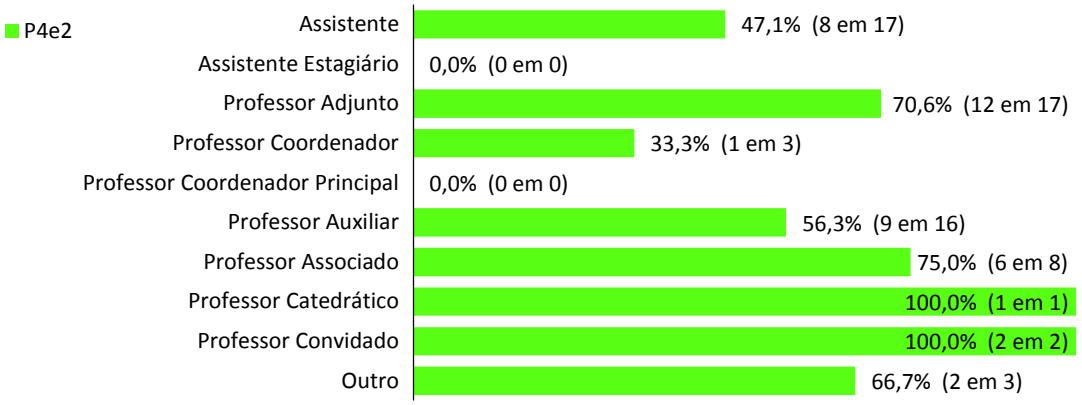


Gráfico 12.42: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da categoria

Do Gráfico 12.43 verifica-se a inexistência de uma conexão significativa entre o número de horas de formação pedagógica dos professores nos últimos 5 anos e o comprometimento afetivo do Aluno sentido para com por eles.

Gráfico 12.43: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da formação pedagógica

Da análise do Gráfico 12.44 evidencia-se a inexistência de uma correlação significativa entre a motivação dos professores e a probabilidade destes sentirem comprometimento afetivo do Aluno com eles.

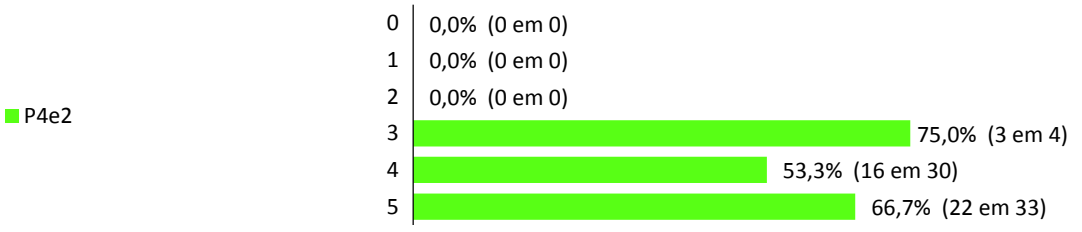


Gráfico 12.44: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da motivação

Do Gráfico 12.45 retira-se que os professores com atividade extradocente sentem um maior comprometimento afetivo do Aluno com eles, quando comparado com o comprometimento afetivo do Aluno sentido pelos restantes professores.

Gráfico 12.45: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, sentido por este, em função da atividade extradocente

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os professores sentem comprometimento afetivo do Aluno com eles, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi percecionado comprometimento afetivo do Aluno com eles. Tal é representado no Gráfico 12.46, de onde se salientam as seguintes ilações.

Quando confrontados com a questão 4, 31,3% dos professores que afirmam que, regra geral, os alunos preenchem as filas da frente na sala de aula, sentem comprometimento afetivo do Aluno com eles, de onde se salienta, na opinião dos próprios, expressões justificativas, tais como: "Interesse; Proximidade e Carinho.", "Por estarem mais motivados para poderem ouvir, registar e participar nas atividades de aprendizagem propostas." ou "O empenho dos alunos.".

Ao serem confrontados com a questão 5, 50,0% dos professores que, regra geral, estabelecem um melhor relacionamento com o Aluno mais próximo da sua idade sentem comprometimento afetivo deste com eles, ou nas palavras dos próprios: "Porque costumam ser trabalhadores estudantes a pagar os seus próprios estudos. Geralmente dão mais valor às aulas." ou "Um aluno com mais jovem tem outra postura, recebe a matéria e pensa em processá-la mais tarde, um aluno mais velho quer saber logo a aplicação prática, porque ou está trabalhar ou quer ingressar rapidamente no mercado e trabalho.".

Por outro lado, ao serem confrontados com a questão 6, 62,5% dos professores que têm a perceção de que o Aluno mais próximo da sua idade tem um melhor com eles. Tal pode ser motivado em razão de: "Porque costumam ser trabalhadores estudantes a pagar os seus próprios estudos. Geralmente dão mais valor às aulas." ou "Experiência, motivação e interesse.".

Finalmente, quando confrontados com a questão 12, ou seja, regra geral, qual a atitude do Aluno quando se encontra com eles em ambiente extra sala de aula, 22,4% (15 em 67) dos professores sentem comprometimento afetivo deste com eles. De onde se evidencia que, 56,3% dos professores que, afirmam que o Aluno conversa com eles sentem comprometimento afetivo deste com eles. Tal pode ser justificado, nas palavras dos próprios, por expressões tais como: "Os alunos valorizam e gostam dos professores." ou "Porque todos os que me conhecem sabem que as informações sobre as suas carreiras são importantes para a Universidade e para mim e gostam de as partilhar comigo.".

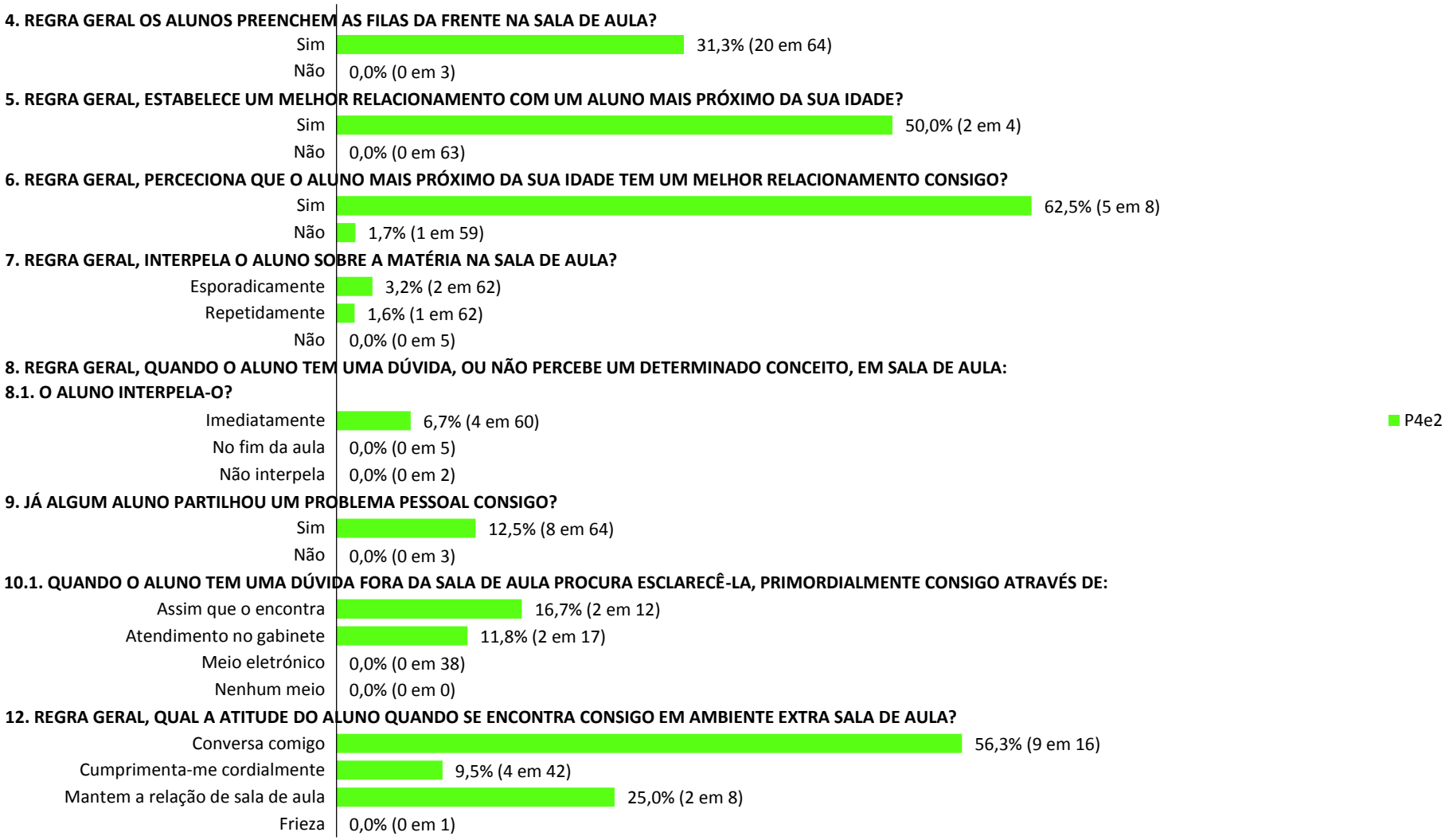


Gráfico 12.46: Questões do inquérito onde foi sentido pelo Professor um comprometimento afetivo do Aluno com ele

12.4. DISCREPÂNCIAS

Não se consegue compreender um sistema até se tentar mudá-lo.

(Schein, 1996)

Nesta secção efetua-se uma discussão comparativa do comprometimento afetivo percecionado pelo Aluno e pelo Professor. Assim, efetua-se uma observação das "situações" em que ocorrem discrepâncias do comprometimento afetivo ou da sua ausência percecionado pelos alunos vs pelos professores, de onde, apenas, se consideram os valores com desvio padrão mais significativo.

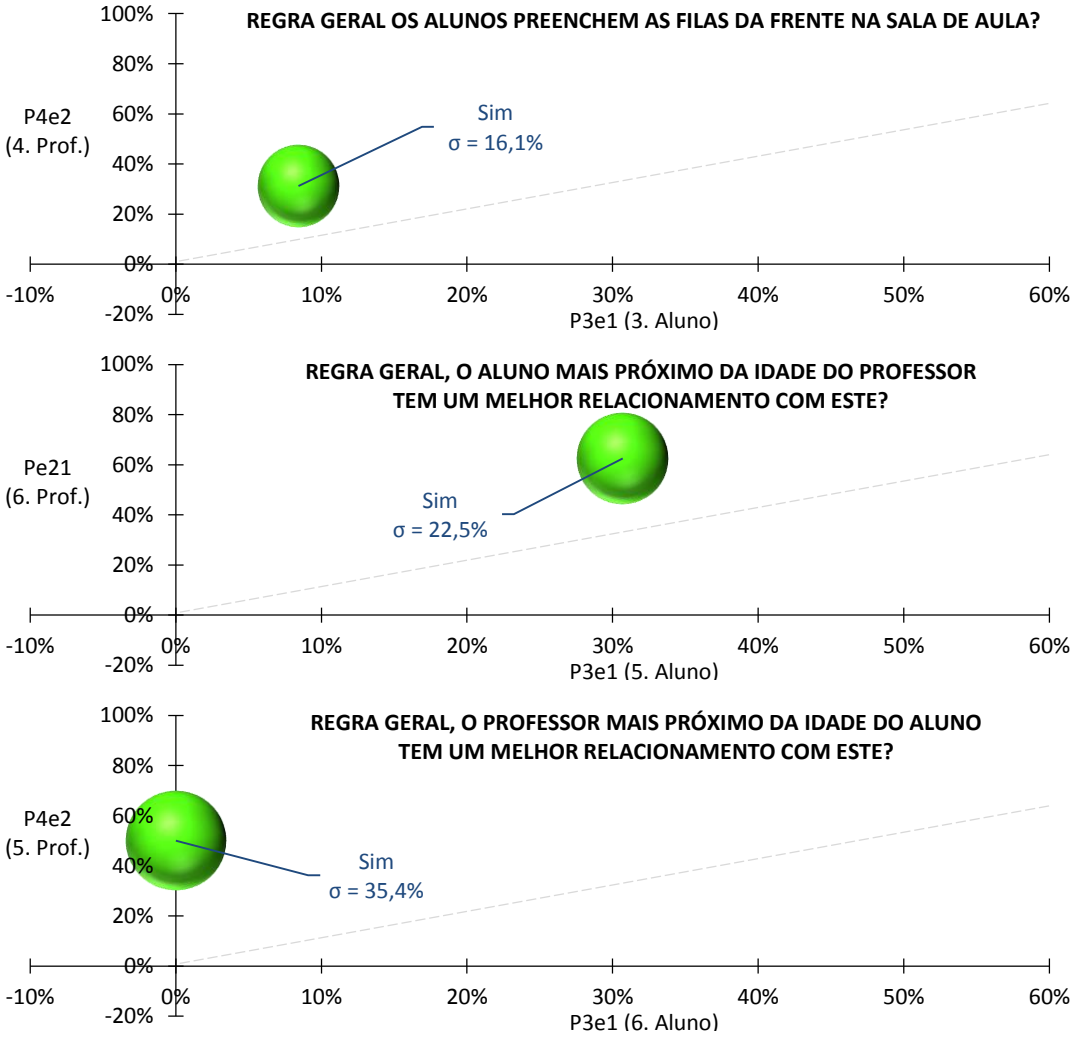
No que concerne ao comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, existe uma enorme discrepância entre o manifestado pelos alunos (**P3e1** – secção 12.2.1) e o sentido pelos professores (**P4e2** – secção 12.3.2). Com efeito, enquanto, 61,2% dos professores percecionam um comprometimento afetivo do Aluno com eles, apenas 22,4% dos alunos manifestam comprometimento afetivo com o Professor.

O Gráfico 12.47 apresenta o comprometimento afetivo do Aluno com o Professor, analisando as discrepâncias mais significativas entre a manifestação dos alunos e o sentimento dos professores, a partir das quais se podem retirar as seguintes ilações.

Os professores sentem um comprometimento afetivo do Aluno com eles muito mais expressivo do que o manifestado pelos alunos, em razão do melhor relacionamento do Professor com o Aluno mais próximo da sua idade (σ = 35,4%). Tal é, igualmente, motivado pelo melhor relacionamento do Aluno com o Professor mais próximo da sua idade (σ = 22,5%).

Mais, os professores sentem um comprometimento afetivo do Aluno com eles mais significativo do que o manifestado pelos alunos, em razão destes, regra geral, preencherem as filas da frente na sala de aula (σ = 16,1%). Tal sucede, ainda, em razão dos alunos, regra geral, manterem a relação de sala de aula com o Professor ao encontrá-lo em ambiente extra sala de aula (σ = 16,1%).

Finalmente, os professores sentem um comprometimento afetivo do Aluno com eles, um pouco mais relevante do que o manifestado pelos alunos, devido a, regra geral, quando os alunos têm uma dúvida fora da sala de aula, a esclarecerem primordialmente com o Professor, assim que o encontra (σ = 11,8%), ou através de atendimento no gabinete (σ = 7,5%). Tal ocorre, igualmente, motivado por, regra geral, os alunos conversarem com o Professor ao encontrá-lo em ambiente extra sala de aula (σ = 9,5%).



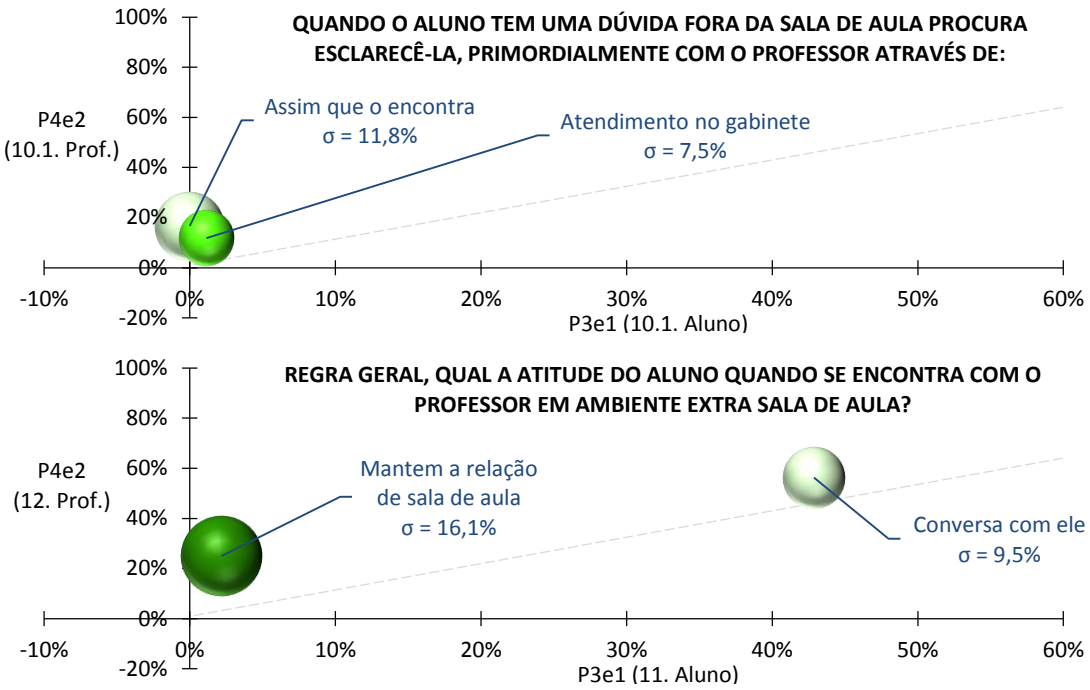


Gráfico 12.47: Comprometimento afetivo do Aluno com o Professor – manifestação do Aluno (P3e1) vs perceção do Professor (P4e2)

A ausência de comprometimento afetivo do Aluno com o Professor é representada no Gráfico 12.48, onde se patenteiam as discrepâncias mais significativas entre a manifestação dos alunos e do sentimento dos professores (~**P4e2** – secção 12.3.2), a partir das quais se podem retirar as seguintes evidências.

Os alunos manifestam uma ausência de comprometimento afetivo com o Professor muito mais significativa do que o sentido pelos professores, devido a, regra geral, tratar o Professor com frieza assim que o encontra em ambiente extra sala de aula (σ = 25,7%).

Por fim, os alunos manifestam uma ausência de comprometimento afetivo com o Professor mais expressivo do que o sentido pelos professores, em razão de, regra geral, nunca terem partilhado um problema pessoal com o Professor (σ = 11,3%).

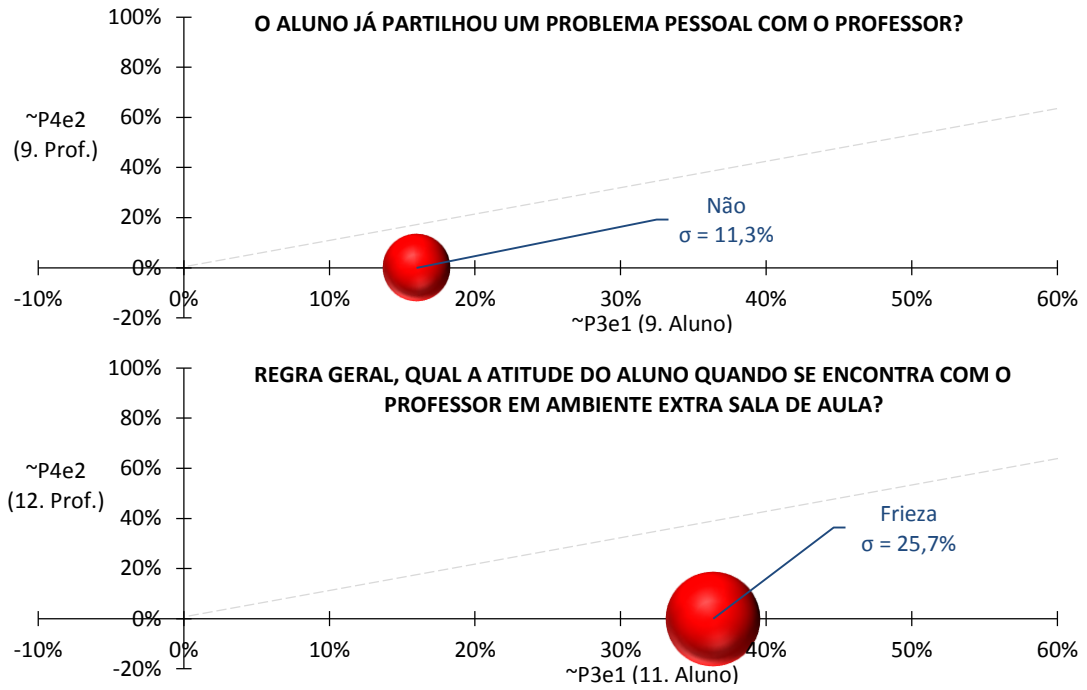


Gráfico 12.48: Ausência de comprometimento afetivo do Aluno com o Professor – manifestação do Aluno (~P3e1) vs perceção do Professor (~P4e2)

No que respeita ao comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, existe uma muito elevada discrepância entre o manifestado pelos professores (**P4e1** – secção 12.3.1) e o sentido pelos alunos (**P3e2** – secção 12.2.2). Com efeito, enquanto, 56,7% dos professores manifestam um comprometimento afetivo com o Aluno, apenas 24,6% dos alunos sentem comprometimento afetivo do Professor com eles.

O Gráfico 12.49 apresenta o comprometimento afetivo do Professor com o Aluno, analisando as discrepâncias mais significativas entre o sentimento dos alunos e a manifestação dos professores, a partir das quais se podem retirar as seguintes ilações.

Os alunos sentem um comprometimento afetivo do Professor com eles mais expressivo do que o manifestado pelos professores, motivado pelo melhor relacionamento do Professor com o Aluno mais próximo da sua idade (σ = 16,3%).

Mais, ainda, os alunos sentem um comprometimento afetivo do Professor com eles, ligeiramente mais significativo quando comparado com o comprometimento afetivo manifestado pelos professores, em razão de, regra geral, estes conversarem com o Aluno ao encontrá-lo em ambiente extra sala de aula (σ = 8,0%).

Ao invés, os professores manifestam um comprometimento afetivo com o Aluno mais significativa do que o sentido pelos alunos, em razão destes, já terem partilhado um problema com os primeiros (σ = 14,9%).

Finalmente, os professores manifestam um comprometimento afetivo com o Aluno ligeiramente mais expressivo do que o sentido pelos alunos, devido a, regra geral, cumprimentarem cordialmente o Aluno quando o encontram em ambiente extra sala de aula (σ = 11,0%). Tal sucede, também, em razão de, regra geral, os professores circularem pela sala de aula, ao invés de se manterem junto do quadro ou da sua secretária (σ = 9,2%).

Relativamente, à ausência de comprometimento afetivo do Professor com o Aluno não ocorrem discrepâncias significativas entre o sentimento dos alunos (**~P3e2** - secção 12.2.2) e da manifestação dos professores (~**P4e1** - secção 12.3.1).

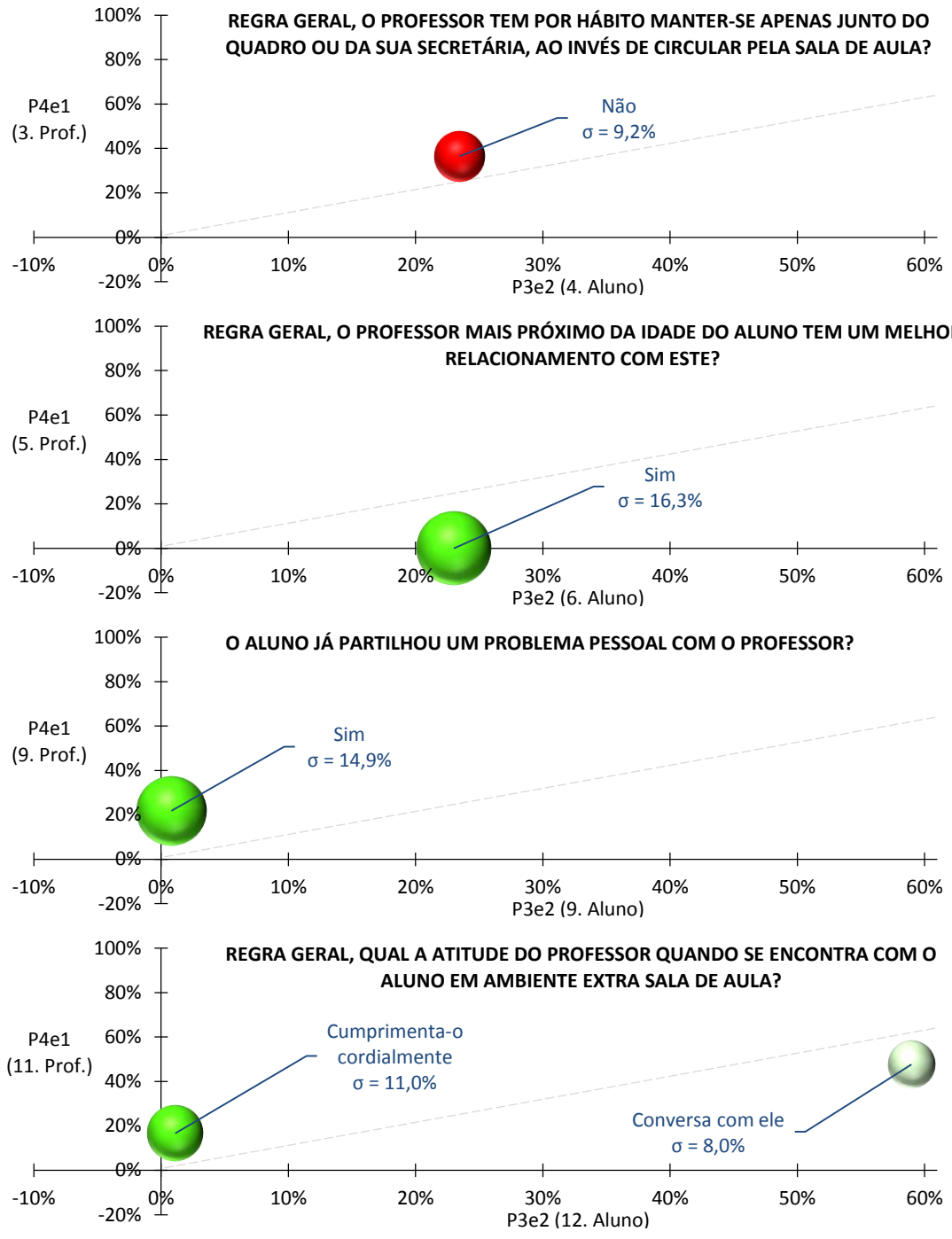


Gráfico 12.49: Comprometimento afetivo do Professor com o Aluno – Perceção do Aluno (P3e2) vs manifestação do Professor (P4e1)

12.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, efetuámos a caracterização do comprometimento afetivo na relação Professor-Aluno segundo a perceção dos alunos e dos professores da investigação, com recurso a quadros e gráficos representativos da informação resultante do tratamento de dados (secção 5.5.3) recolhidos através das questões da Parte II dos inquéritos por questionário, respetivamente ao Aluno e ao Professor.

Principiámos por, caracterizar o perfil dos 71 alunos que manifestaram comprometimento afetivo (**P3e1**) e dos 36 alunos que revelaram ausência de comprometimento afetivo (**~P3e1**) com o Professor. Seguimos, com a caracterização do perfil dos 78 alunos que sentiram comprometimento afetivo (**P3e2**) e dos 40 alunos que observaram ausência de comprometimento afetivo (**~P3e2**) do Professor para com eles.

Após o qual, traçámos o perfil dos 38 professores que revelaram comprometimento afetivo com o Aluno (**P4e1**). Verificámos, que nenhum Professor manifestou ausência de comprometimento afetivo com o Aluno (**~P4e1**). Prosseguimos, com a caracterização do perfil dos 41 professores que observaram comprometimento afetivo do aluno para com eles (**P4e2**). Apurámos, ainda, que nenhum Professor sentiu ausência de comprometimento do Aluno para com ele (**~P4e2**).

Finalmente, como contributo para responder ao objetivo principal da nossa investigação, efetuámos uma análise crítica das principais discrepâncias entre as perceções dos alunos e dos professores no que concerne à manifestação de comprometimento afetivo respetivamente, do Aluno (**P3e1** vs **P4e2**) e do Professor (**P4e1** vs **P3e2**), bem como ao que diz respeito ao sentimento de ausência de comprometimento afetivo, respetivamente, do Aluno (**~P3e1** vs **~P4e2**) e do Professor (**~P4e1** vs **~P3e2**).

CAPÍTULO 13 -

RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO – PERCEÇÃO DO ALUNO E PROFESSOR

13.1. Nota Introdutória
13.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor
13.2.1. Rutura ou violação para com o Professor
13.2.1.1. Resposta corretiva de equilíbrio
13.2.1.2. Resposta corretiva de revisão
13.2.1.3. Resposta corretiva de abandono
13.2.2. Rutura ou violação do Professor para consigo
13.2.2.1. Resposta corretiva de equilíbrio
13.2.2.2. Resposta corretiva de revisão
13.2.2.3. Resposta corretiva de abandono
13.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno
13.3.1. Rutura ou violação para com o Aluno
13.3.1.1. Resposta corretiva de equilíbrio
13.3.1.2. Resposta corretiva de revisão
13.3.1.3. Resposta corretiva de abandono
13.3.2. Rutura ou violação do Aluno para consigo
13.3.2.1. Resposta corretiva de equilíbrio
13.3.2.2. Resposta corretiva de revisão
13.3.2.3. Resposta corretiva de abandono
13.4. Discrepâncias
13.4.1. Resposta corretiva de equilíbrio
13.4.2. Resposta corretiva de revisão
13.4.3. Resposta corretiva de abandono
13.5. Síntese do Capítulo

13.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Após se terem descrito, nos cinco capítulos anteriores, o perfil e o comportamento dos alunos e professores no que concerne às variáveis intervenientes, ou seja, **P3** e **P4**, respetivamente, estamos em condições de caracterizar a rutura ou violação do contrato psicológico percecionada pelo Aluno e pelo Professor. Caracterização essa, que consiste em, primeiramente, descrever o perfil dos alunos e professores que percecionam rutura ou violação do contrato psicológico, e segundamente, descrever o modo como o comportamento dos alunos e professores, no que concerne às variáveis intervenientes, influi a sua perceção de rutura ou violação do contrato psicológico, ou por outras palavras o modo como as variáveis intervenientes moldam a nossa investigação, no que à rutura ou violação do contrato psicológico diz respeito.

Inicia-se, com a caracterização da rutura ou violação do contrato psicológico segundo a perceção do Aluno na relação com o Professor. Sucede-se a perceção do Professor na relação com o Aluno. Segue-se, uma discussão crítica das principais discrepâncias entre as diversas perceções. Termina-se, com uma síntese das temáticas evidenciadas no decorrer do capítulo.

13.2. PERCEÇÃO DO ALUNO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Diga-me e eu esquecerei.
Ensina-me e eu me lembro.
Envolva-me e eu aprendo.

(Benjamin Franklin)

Nas subsecções seguintes é traçado o perfil dos 317 alunos que se submeteram ao estudo no que concerne à variável perceção de rutura vs perceção de violação na relação com o Professor descrita na secção 5.4.4.1. Para tal, recorre-se às respostas dos alunos à Parte II do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

13.2.1. Rutura ou violação para com o Professor

Nesta secção caracteriza-se a rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, é caracterizado o perfil dos alunos participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P5a1** (ver Figura 4.2).

P5a1	O ALUNO PERCECIONA UMA RUTURA OU VIOLAÇÃO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno resultou que 36,6% (116 em 317) dos alunos percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor, isto é, verificam a proposição **P5a1**. Da análise do perfil desses 116 alunos podem ser retiradas as seguintes evidências.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os alunos que percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor.

A análise do Gráfico 13.1 permite salientar a inexistência de uma correlação significativa entre a idade do Aluno e a probabilidade deste percecionar rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor.

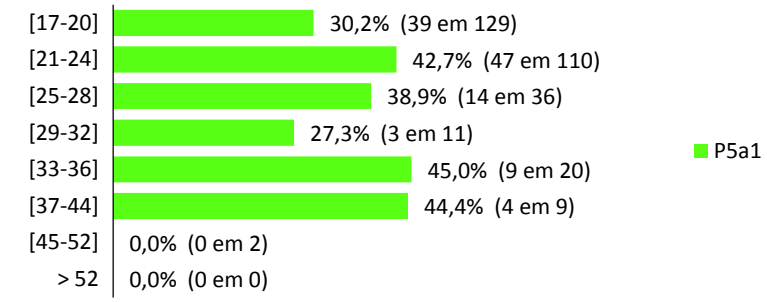


Gráfico 13.1: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 13.2 retira-se que o género do Aluno não infere qualquer conexão relevante com a probabilidade deste percecionar rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor.

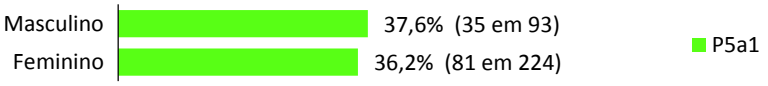


Gráfico 13.2: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função do género

A partir do Gráfico 13.3 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno percecionar rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor é mais elevada para os alunos que acederam ao ensino superior como titulares de Cursos Pós-Secundários (CET) (44,4%), quando comparado com a perceção dos restantes.

Gráfico 13.3: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função do tipo de acesso

Da análise do Gráfico 13.4 verifica-se que a probabilidade de um Aluno percecionar rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor evidencia uma tendência a diminuir, entre 40% e 32,9%, com o aumento da média de acesso acima dos 11 valores (ρ = -0,92). Realça-se, igualmente, que os alunos de média 10 ou 11 valores evidenciam uma muito inferior perceção de rutura e violação, quando comparado com os restantes alunos (25,0%).

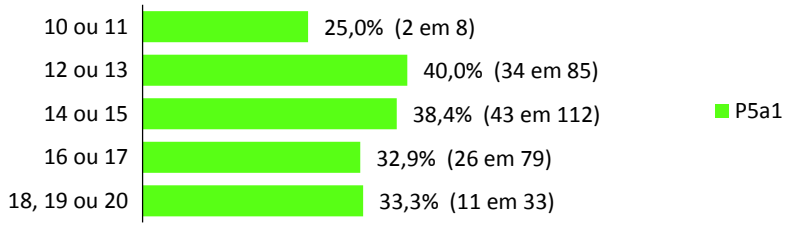


Gráfico 13.4: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da média de acesso

Do Gráfico 13.5 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno percecionar rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor releva um pendor significativo a diminuir, para as 5 primeiras opções, à medida que a opção de candidatura em que o Aluno entrou no ensino superior é menos preferencial (ρ = -0,83). Salienta-se, ainda que os alunos que entraram no ensino superior pela opção menos preferencial manifestam uma muito maior probabilidade de percecionar rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor (66,7%).

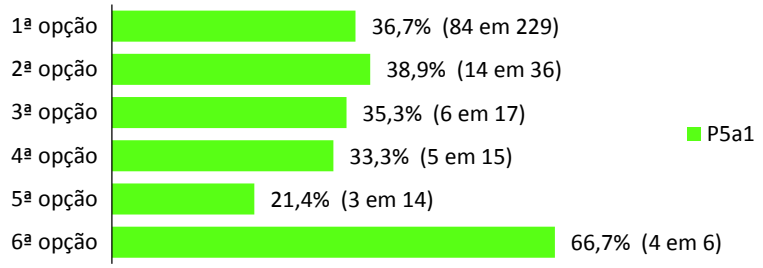


Gráfico 13.5 Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da opção de candidatura

Do Gráfico 13.6 realça-se que a probabilidade dos alunos do ensino superior politécnico percecionarem rutura ou violação do contrato psicológico na relação com o Professor é mais significativa quando comparado com os alunos do ensino universitário.

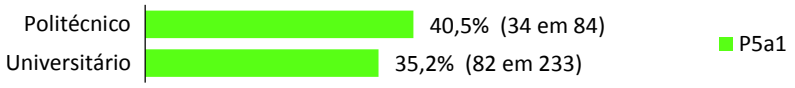


Gráfico 13.6: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 13.7 evidencia que a probabilidade de um Aluno percecionar rutura ou violação do contrato psicológico na relação com o Professor é superior nas áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design (100%, apenas 2 alunos participaram no estudo) e de Agricultura e Recursos Naturais (66,7%). Ao invés, a área de Saúde (24,1%) e as áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores (25,0%) verificam as menores probabilidades de um Aluno percecionar rutura ou violação do contrato psicológico.

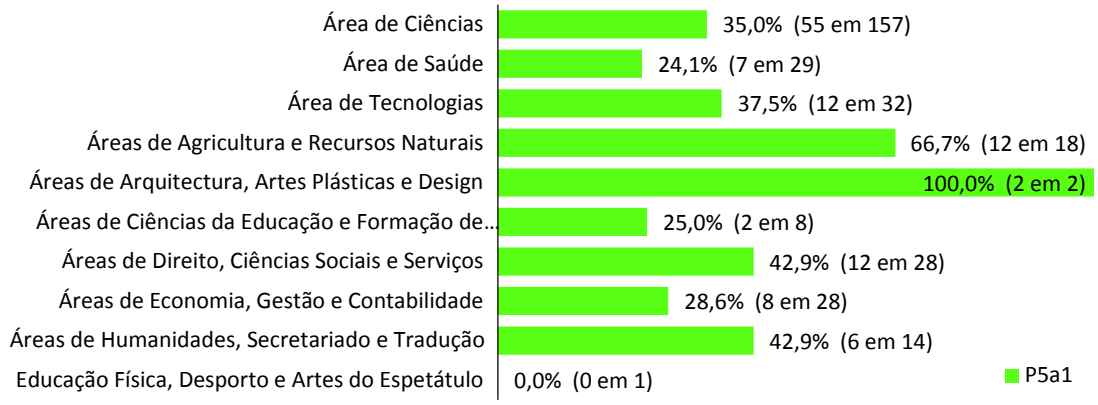


Gráfico 13.7: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da área do curso

Do Gráfico 13.8 verifica-se a inexistência de uma correlação expressiva entre o ano curricular de inscrição dos alunos e a probabilidade destes percecionarem rutura ou violação do contrato psicológico na relação com o Professor (ρ = -0,43). Salienta-se, no entanto, uma probabilidade máxima para os anos terminais dos ciclos de estudos.

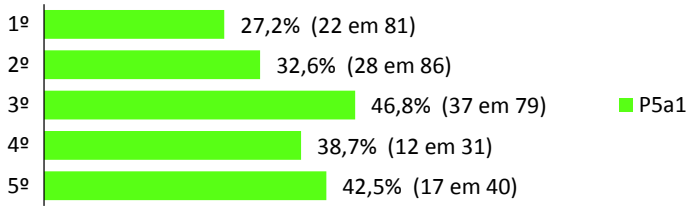


Gráfico 13.8: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 13.9 extrai-se que, o facto de o Aluno estar, ou não, deslocado não contribui significativamente para a probabilidade deste percecionar rutura ou violação do contrato psicológico na relação com o Professor.

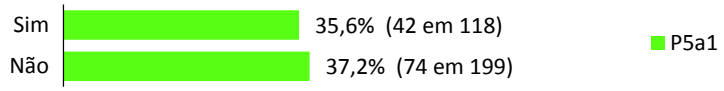


Gráfico 13.9: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 13.10 verifica-se a inexistência de uma conexão relevante entre o grau de independência económica do Aluno e a probabilidade deste percecionar rutura ou violação do contrato psicológico na relação com o Professor.

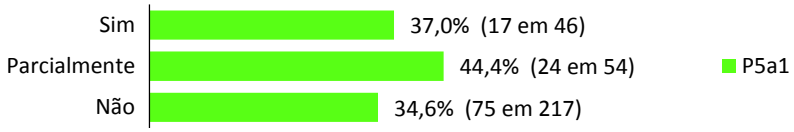


Gráfico 13.10: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da independência económica

A análise do Gráfico 13.11 permite realçar que o facto de o Aluno ser, ou não, bolseiro não é relevante para a probabilidade deste percecionar rutura ou violação do contrato psicológico na relação com o Professor.

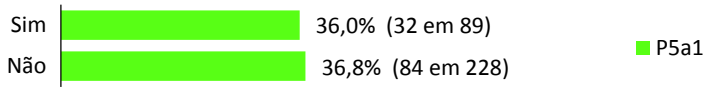


Gráfico 13.11 Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função de ser ou não bolseiro

Chegou o momento, de descrever o modo como as variáveis intervenientes "moldam" a nossa investigação no que respeita à perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor.

Nesta fase, descreve-se o comportamento dos alunos que percecionam uma rutura ou violação do contrato psicológico na relação com o Professor, no que que concerne as variáveis intervenientes. Isto é, caracteriza-se o modo como a perceção dos alunos relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3**, pode influir a sua perceção de rutura ou violação do contrato psicológico na relação com o Professor. Tal é representado no Gráfico 13.12, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Assim, a injustiça interacional e a injustiça procedimental são as variáveis mais influentes para a perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor. Onde, 55,4% dos alunos que verificam **~P3c1.2**, isto é, observam injustiça interacional para com o Professor, percecionam, igualmente, rutura ou violação do seu contrato psicológico com este. Temos, ainda que, 51,3% dos alunos que sustentam **~P3c1.1**, ou seja, sentem injustiça proedimental para com o Professor percecionam, também, rutura ou violação do seu contrato psicológico com este.

Segue-se a variável comunicação, onde 55,6% dos alunos que corroboram **~P3d1**, isto é, revelam dificuldades na comunicação com o Professor, percecionam, igualmente, rutura ou violação do contrato psicológico na relação com este. No entanto, ao invés, 32,3% dos alunos que verificam **P3d1**, ou seja, revelam facilidade de comunicação com o Professor, percecionam, também, rutura ou violação do seu contrato psicológico com este.

O esforço emocional é, igualmente, uma das variáveis preponderantes para a perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com o Professor. Com efeito, 35,4% dos alunos que atestam **P3a1**, ou seja, denunciam esforço emocional para com o Professor, percecionam, igualmente, rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com este.

Quanto à confiança, se, realmente, 37,3% dos alunos que verificam **~P3b1**, isto é, manifestam uma relação de desconfiança com o Professor, percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico com este, temos ao envés que, 34,9% dos alunos que corroboram **P3b1**, isto é, manifestam uma relação de

confiança com o Professor, percecionam, de igual modo, rutura ou violação do seu contrato psicológico com este.

Por fim, segundo a perceção dos alunos, o comprometimento afetivo destes para com o Professor não se afirma como um fator decisivo no que concerne a rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Professor. Com efeito, 36,1% dos alunos que verificam **~P3e1**, isto é, manifestam ausência de comprometimento afetivo com o Professor percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico com este. No entanto, ao invés, temos que 38,0% dos alunos que atestam **P3e1**, isto é, manifestam comprometimento afetivo com o Professor, percecionam, igualmente, rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Professor. Tal, parece-nos indiciar que o comprometimento afetivo dos alunos para com o Professor, não é preponderante para inviabilizar a possibilidade de rutura ou violação do seu contrato com o Professor.

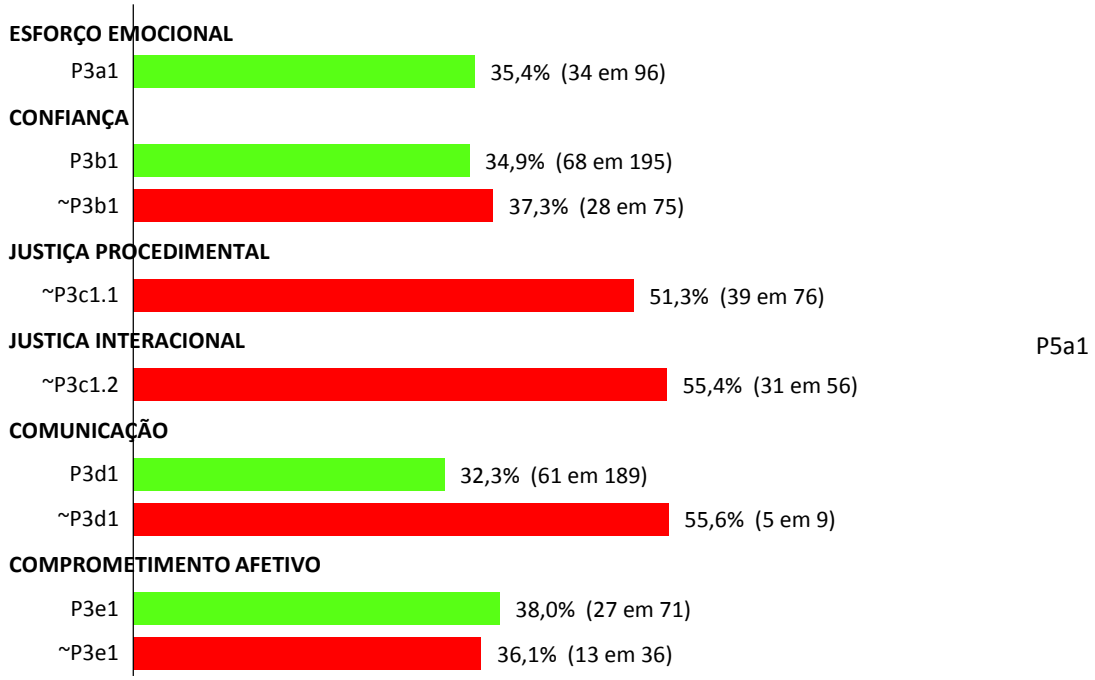


Gráfico 13.12 Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes

Descreve-se, em seguida, o que é afirmado pelos alunos que percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde é, por eles, percecionada uma rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor As categorias resultantes da codificação são apresentas no Quadro 13.1.

Quadro 13.1: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da categoria identificada

RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO COM O PROFESSOR PERCECIONADA PELO ALUNO	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Avaliação injusta	13	4,1%
Discordância com método de ensino do Professor	17	5,4%
Erros científicos cometidos por parte do Professor	1	0,3%
Falta de pontualidade do Professor	1	0,3%
Incapacidade do Professor para esclarecer dúvidas	5	1,6%
Indisponibilidade do Professor para esclarecer dúvidas	18	5,7%
Personalidade e postura do Professor incompatível	50	15,8%
Professor antipático e incompreensivo	10	3,2%
Professor com problemas de relacionamento comigo	4	1,3%
Professor desrespeitador	12	3,8%
Professor difícil de perceber	1	0,3%
Professor impercetível	4	1,3%
Professor mal educado	2	0,6%
Professor não consegue impor o respeito na aula	4	1,3%
Professor não prepara as aulas	1	0,3%
Professor não sabe explicar os conceitos	11	3,5%
Professor parcial	4	1,3%
Professor sem qualquer intenção de relacionamento com os alunos	2	0,6%

A partir da análise do Gráfico 13.13, e recorrendo a palavras dos próprios, destacam-se as categorias mais evidenciadas pelos alunos como justificativa da perceção de rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor.

Assim, 15,8% dos alunos indicam a incompatibilidade com a personalidade e postura do Professor. De onde se podem salientar expressões como: "Quando os Professores desrespeitam os alunos, quando são arrogantes.", "O professor gozava constantemente com as questões colocadas pelos alunos.", "Extremamente exigente com os alunos, quando consigo mesmo era do menos exigente que se pudesse ver.", "Por julgamentos errados, inadequados e inoportunos por parte do professor.", "Choque de personalidades. Isto acontece com professores mais velhos e mais experientes, mas que apesar disso têm alguma dificuldade em ter uma mente aberta e aceitar ideias diferentes das suas." ou, ainda, "Se calhar por muitos destes professores, não terem tido nenhuma cadeira de psicologia, ou se tiveram, foi pouco aprofundada.".

Seguidamente, 5,7% dos alunos consideram a indisponibilidade do Professor para esclarecer dúvidas, onde se podem realçar as expressões: "Por arrogância demonstrada quando pedi ajuda numa matéria recusando-se a responder à quantidade minha dúvida.", "A sua indisponibilidade para auxiliar-me em caso de dúvida.", "Não saber nem querer explicar matérias." ou "O professor não explicar e não tirar dúvidas e ignorar esse facto como se fosse o dono da razão.".

Ainda, 5,4% dos alunos afirmam a discordância com o método de ensino do Professor, ou segundo palavras dos próprios: "Não concordei com os métodos de ensino do professor.", "Por não concordar com a didática do docente em sala de aula.", "Achar que a matéria estava a ser dada de uma forma muito rápida." ou "Divergência de opinião científica.".

Na opinião de 4,1% dos alunos é considerado a avaliação injusta, de onde podem ser realçadas expressões como: "Realizava as avaliações, sem permitir melhorias.", "Professores que descontam nas perguntas certas em exames quando a resposta anterior está errada, professores que não reconhecem o trabalho do aluno…" ou "Nota baixa em trabalhos por não simpatizar comigo, justificando erros de ortografia...".

Por outro lado, 3,8% dos alunos indicam o desrespeito por parte do Professor, ou nas suas palavras: “Quando os Professores desrespeitam os alunos, quando são arrogantes.”, “Forma que (des)tratava os alunos.” ou “Os professores estão ali para ensinar e tirar dúvidas, não para abusar das horas de aulas dadas, fazer o que quer, tratar mal e faltar ao respeito - inúmeras vezes - para com todos os alunos.”.

Por fim, 3,5% dos alunos declara o facto do Professor não saber explicar os conceitos, ou nas palavras dos próprios: “O professor não consegue 'descer' ao nível dos alunos, não compreendendo as suas dúvidas nem as suas dificuldades, sem querer ouvir as sugestões que lhes são feitas, continuando a dar as aulas da mesma forma ignorando quase a presença dos alunos.”, “Não se mostrava capacitado para dar aulas.” ou “Quando os professores são mal encarados nas aulas e não sabem explicar.”.

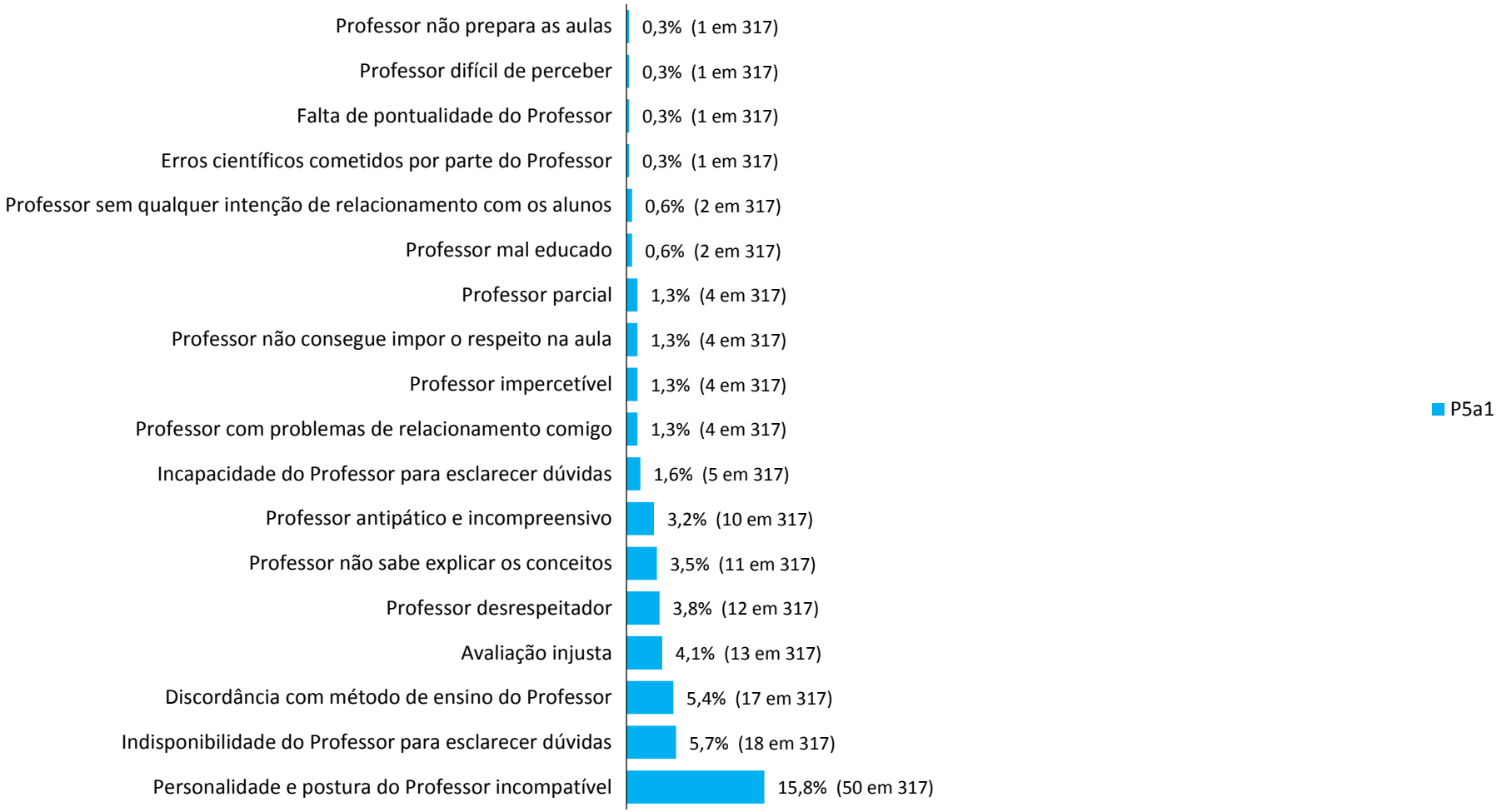


Gráfico 13.13: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada

Finalmente, o Gráfico 13.14 representa a distribuição dos alunos que percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor, no que concerne a tipologia das suas respostas corretivas. De onde se salienta que 8,6% dos alunos manifestam respostas corretivas de equilíbrio, 79,3% de revisão, e, os restantes, 12,1% respostas corretivas de abandono.

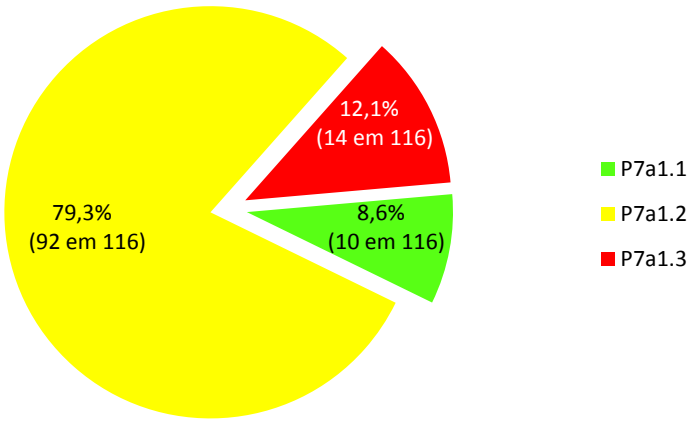


Gráfico 13.14 Rutura ou violação do contrato psicológico com o Professor percecionada pelo Aluno, em função da resposta corretiva

13.2.1.1. Resposta corretiva de equilíbrio

Nesta secção é traçado o perfil dos 116 alunos que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor no que concerne à variável resposta corretiva de equilíbrio descrita na secção 5.4.4.2.a.

P7a1.1	O ALUNO MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE EQUILÍBRIO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos alunos que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor resultou que 8,6% (10 em 116) manifestaram resposta corretiva de equilíbrio, isto é, verificam a proposição **P7a1.1** (ver Figura 4.2).

Da análise do perfil desses 10 alunos podem ser retiradas as seguintes evidências.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os alunos que percecionam resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor.

A análise do Gráfico 13.15 permite salientar que apenas os alunos mais jovens manifestam resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor. Onde 15,4% dos alunos entre os 17 e 20 anos manifestaram resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor, e 8,5% dos alunos entre os 21 e 24 anos.

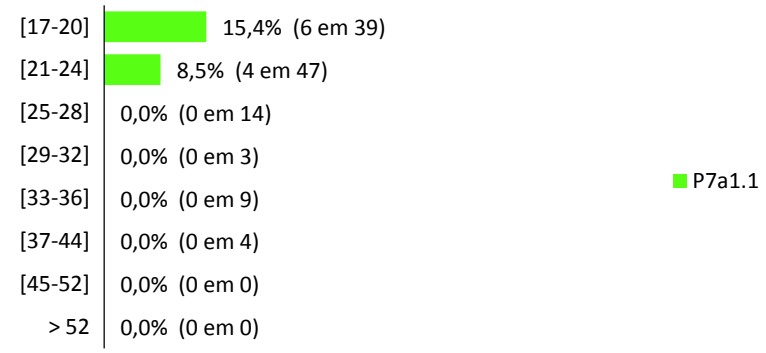


Gráfico 13.15: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 13.16 retira-se que o género do Aluno não é relevante para a probabilidade deste manifestar resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor.

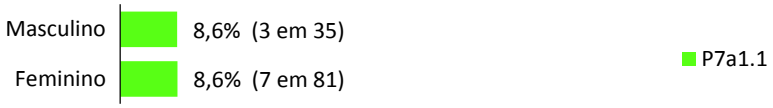


Gráfico 13.16: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género dos alunos

A partir do Gráfico 13.17 evidencia-se que somente os alunos que acederam ao ensino superior através do Concurso Nacional de Acesso manifestaram resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor (10,3%).

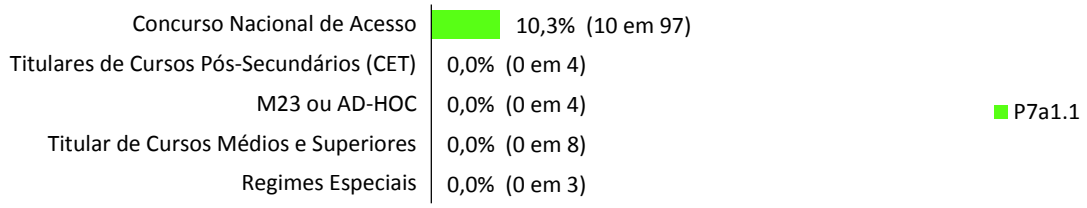


Gráfico 13.17: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do tipo de acesso

Da análise do Gráfico 13.18 verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre a média de acesso e a probabilidade de um Aluno manifestar resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor. No entanto, pode salientar-se que os alunos com médias de acesso inferiores a 12 e superiores a 17 valores não manifestam resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor.

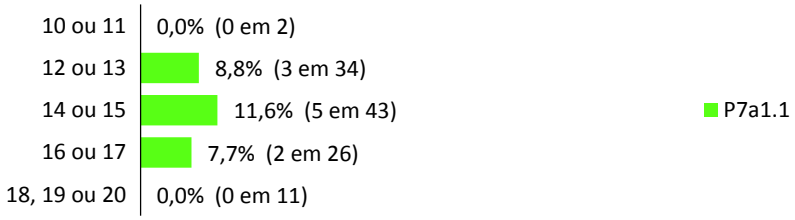


Gráfico 13.18: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da média de acesso

Do Gráfico 13.19 verifica-se a ausência de uma conexão relevante entre a opção de candidatura dos alunos e a probabilidade destes manifestarem resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor.

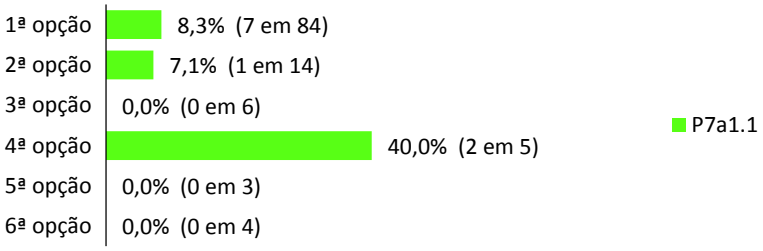


Gráfico 13.19: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 13.20 evidencia-se que o sistema de ensino frequentado pelo Aluno não contribui para a probabilidade deste manifestar resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor.

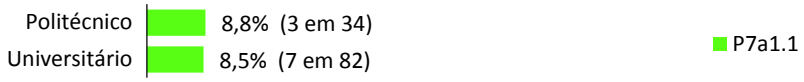


Gráfico 13.20: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 13.21 evidencia que a probabilidade de um Aluno manifestar resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor é superior nas áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design e áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores (50%).

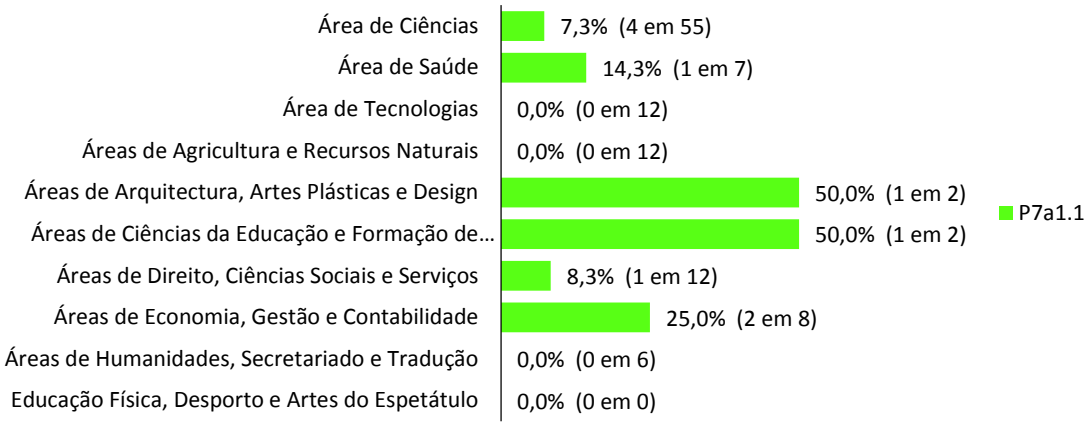


Gráfico 13.21: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 13.22, verifica-se que a probabilidade dos alunos manifestarem resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor tem tendência a diminuir em função do ano curricular de inscrição (ρ = -0,76), sendo nula para os alunos inscritos no 4º e 5º ano.

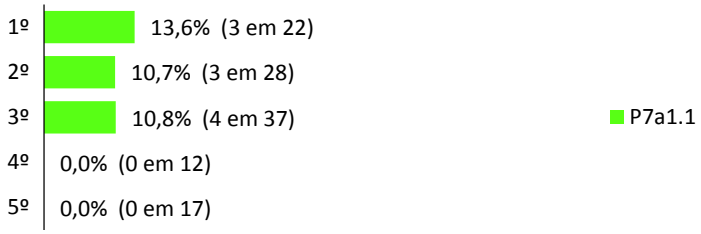


Gráfico 13.22: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 13.23 realça-se que a probabilidade dos alunos não deslocado manifestarem resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor é superior, quando comparado com os restantes alunos.

Gráfico 13.23: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 13.24 verifica-se que os alunos com independência económica não manifestam resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor.

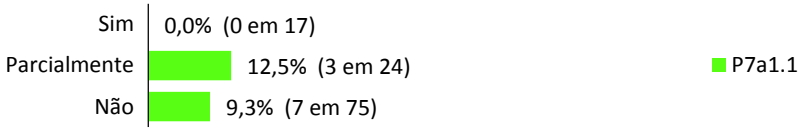


Gráfico 13.24: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da independência económica

A análise do Gráfico 13.25 permite realçar que a probabilidade dos alunos bolseiros manifestarem resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor é superior quando comparado com a probabilidade dos alunos não bolseiros.

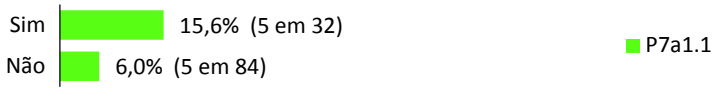


Gráfico 13.25: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Segue-se, agora, a descrição do modo como as variáveis intervenientes "moldam" a nossa investigação no que respeita à manifestação de resposta corretiva de equilíbrio dos alunos para com o Professor, considerando apenas o universo dos 116 alunos que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor.

Nesta fase, caracteriza-se o modo como a perceção dos alunos relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3**, pode incutir a sua manifestação de resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor. Tal é representado no Gráfico 13.26, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Assim, as variáveis confiança, comunicação e comprometimento afetivo são as mais influentes para a manifestação de resposta corretiva de equilíbrio do Aluno para com o Professor.

Onde, 14,7% dos alunos que verificam **P3b1**, isto é, revelam confiança para com o Professor, manifestam, igualmente, resposta corretiva de equilíbrio para com o ele.

Temos, ainda que, 13,1% dos alunos que atestam **P3d1**, isto é, revelam facilidade na comunicação com o Professor, manifestam, igualmente, resposta corretiva de equilíbrio para com este. Ao invés, e ao contrário do esperado, o único Aluno (20%) que verifica **~P3d1** também manifestou resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor.

Por fim, 11,1% dos alunos que verificam **P3e1**, isto é, revelam comprometimento afetivo para com o Professor, manifestam, também, resposta corretiva de equilíbrio para com este.

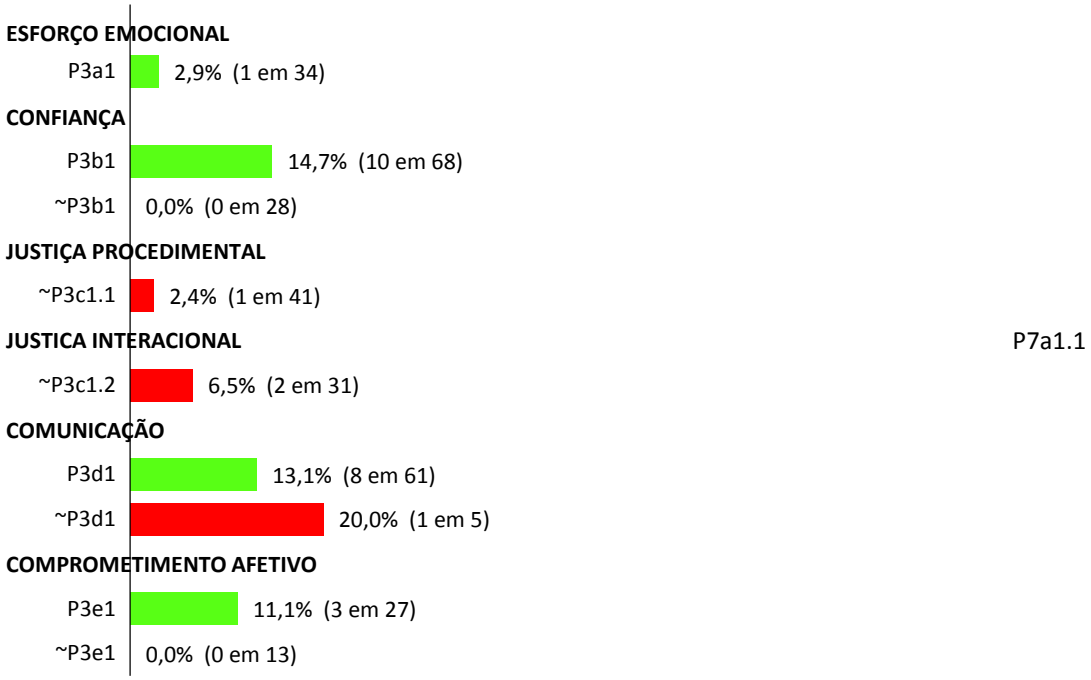


Gráfico 13.26: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes

A partir da análise do Gráfico 13.27, destacam-se as categorias de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno, mais realçadas, para as quais os alunos manifestaram uma resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor.

Assim, 20,0% dos alunos que consideraram antipatia e incompreensão por parte do Professor manifestaram uma resposta corretiva de equilíbrio para com ele.

Seguidamente, 18,2% dos alunos que indicaram que o Professor não sabe explicar os conceitos manifestaram uma resposta corretiva de equilíbrio para com ele.

Ainda, 17,6% dos alunos que declararam discordância com o método de ensino do Professor manifestaram uma resposta corretiva de equilíbrio para com ele.

Por outro lado, 10,0% dos alunos que indicaram incompatibilidade da personalidade e postura do Professor manifestaram uma resposta corretiva de equilíbrio para com ele.

Por fim, 5,6% dos alunos que declararam indisponibilidade do Professor para esclarecer dúvidas manifestaram uma resposta corretiva de equilíbrio para com ele.

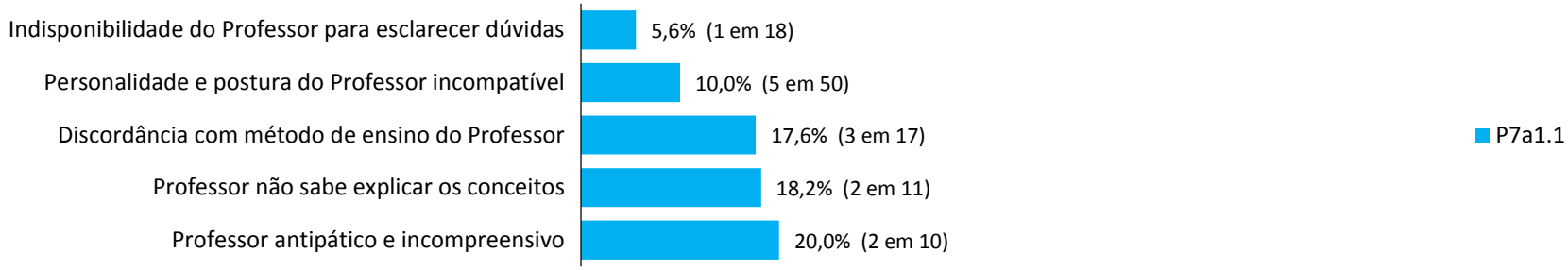


Gráfico 13.27: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da categoria identificada

13.2.1.2. Resposta corretiva de revisão

Nesta secção caracteriza-se o perfil dos 116 alunos que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor no que concerne à variável resposta corretiva de revisão descrita na secção 5.4.4.2.b.

P7a1.2	O ALUNO MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE REVISÃO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos alunos que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor resultou que 79,3% (92 em 116) manifestaram resposta corretiva de revisão, isto é, verificam a proposição **P7a1.2** (ver Figura 4.2). Da análise do perfil desses 92 alunos podem retirar-se as seguintes elações.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os alunos que percecionam resposta corretiva de revisão para com o Professor.

Da análise do Gráfico 13.28 verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre a idade do Aluno e a manifestação de resposta corretiva de revisão deste para com o Professor.

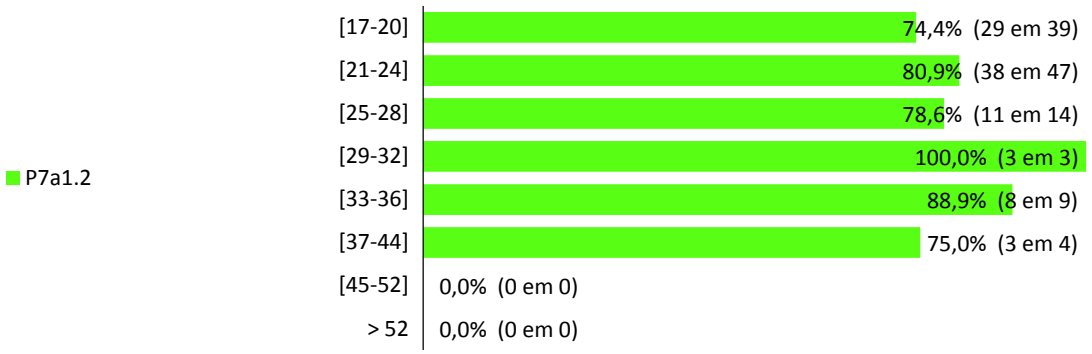


Gráfico 13.28: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 13.29 realça-se que a probabilidade dos alunos do género feminino manifestarem resposta corretiva de revisão para com o Professor é superior, quando comparado com os alunos do género masculino.

Gráfico 13.29: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género dos alunos

A partir do Gráfico 13.30 evidencia-se que todos os alunos que acederam ao ensino superior como titulares de Cursos Pós-secundários (CET) e através de M23 ou AD-HOC manifestam resposta corretiva de revisão para com o Professor.

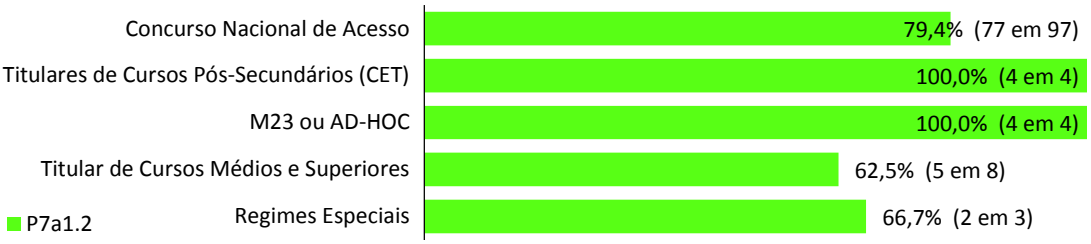


Gráfico 13.30: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do tipo de acesso

Da análise do Gráfico 13.31 verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre a média de acesso dos alunos e a probabilidade destes manifestarem resposta corretiva de revisão para com o Professor.

Gráfico 13.31: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da média de acesso

Do Gráfico 13.32 verifica-se a ausência de uma conexão relevante entre a opção de candidatura dos alunos e a probabilidade destes manifestarem resposta corretiva de revisão para com o Professor.

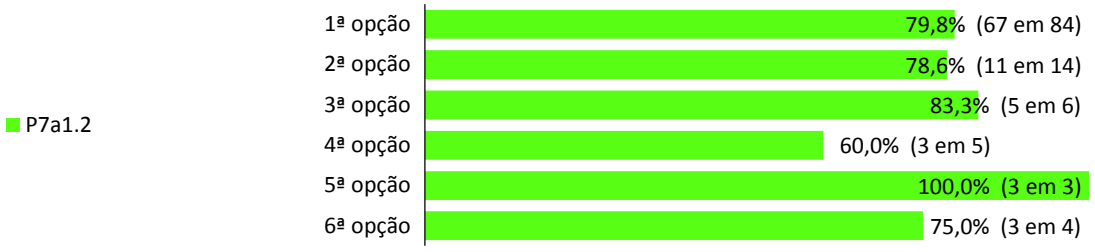


Gráfico 13.32: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 13.33 salienta-se que os alunos do ensino superior politécnico manifestam uma resposta corretiva de revisão para com o Professor ligeiramente superior, quando comparado com os alunos universitários.

Gráfico 13.33: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 13.34 evidencia que a probabilidade de um Aluno manifestar resposta corretiva de revisão para com o Professor é superior nas áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução (100%) e áreas de Tecnologias, áreas de Agricultura e Recursos Naturais, e áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços (91,7%).

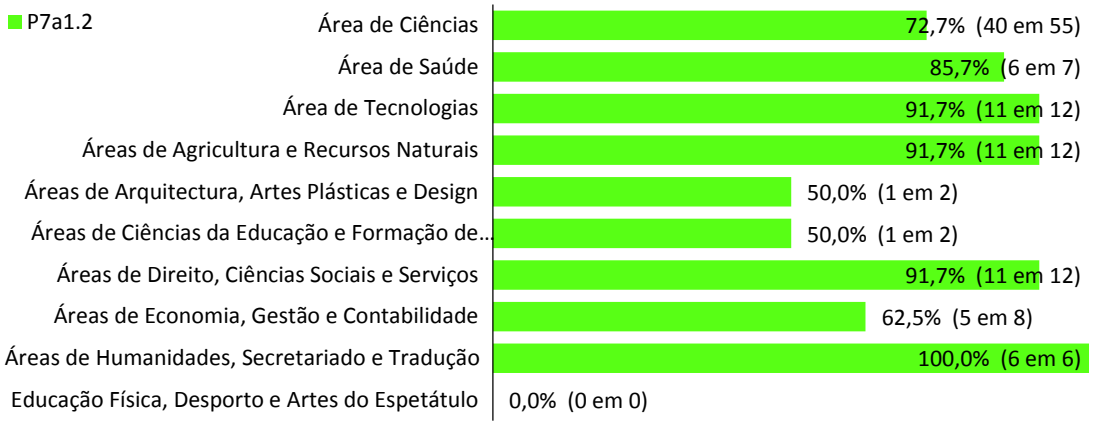


Gráfico 13.34: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 13.35, verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre o ano curricular de inscrição do Aluno e a probabilidade deste manifestar resposta corretiva de revisão para com o Professor.

Gráfico 13.35: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 13.36 realça-se que a probabilidade dos alunos deslocado manifestarem resposta corretiva de revisão para com o Professor é superior, quando comparado com os restantes alunos.

Gráfico 13.36: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 13.37 verifica-se a ausência de uma conexão relevante entre o grau de independência económica dos alunos e a probabilidade destes manifestarem resposta corretiva de revisão para com o Professor.

Gráfico 13.37: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da independência económica

A análise do Gráfico 13.38 permite realçar que a probabilidade dos alunos bolseiros manifestarem resposta corretiva de revisão para com o Professor é inferior quando comparado com a probabilidade dos alunos não bolseiros.

Gráfico 13.38: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Segue-se, agora, a descrição do modo como as variáveis intervenientes "moldam" a nossa investigação no que respeita à manifestação de resposta corretiva de revisão dos alunos para com o Professor, considerando apenas o universo dos 116 alunos que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor.

Nesta fase, caracteriza-se o modo como a perceção dos alunos relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3**, pode incutir a sua manifestação de resposta corretiva de revisão para com o Professor. Tal é representado no Gráfico 13.39, de onde se pode verificar que nenhuma das variáveis intervenientes se destaca significativamente como influenciadora para a manifestação de resposta corretiva de revisão do Aluno para com o Professor.

Gráfico 13.39: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes

A partir da análise do Gráfico 13.40, destacam-se as categorias de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno, mais realçadas, para as quais os alunos manifestaram uma resposta corretiva de revisão para com o Professor.

Assim, evidenciam-se as dez categorias para as quais todos os alunos manifestaram, igualmente, uma resposta corretiva.

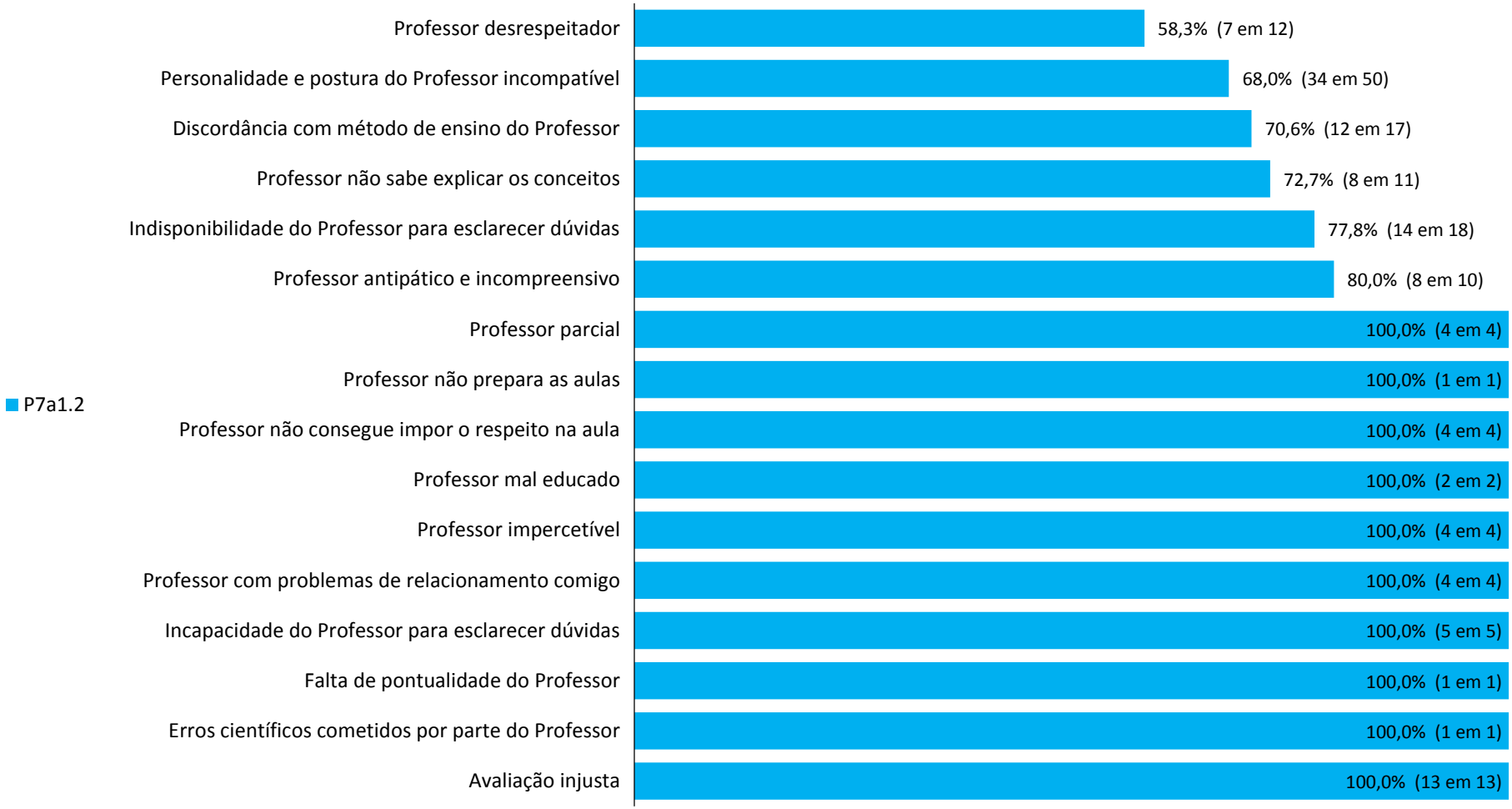


Gráfico 13.40: Resposta corretiva de revisão para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da categoria identificada

13.2.1.3. Resposta corretiva de abandono

Nesta secção é traçado o perfil dos 116 alunos que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor no que respeita à variável resposta corretiva de abandono descrita na secção 5.4.4.2.c.

P7a1.3	O ALUNO MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE ABANDONO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos alunos que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor resultou que 12,1% (14 em 116) manifestaram resposta corretiva de abandono, isto é, verificam a proposição **P7a1.3** (ver Figura 4.2). Da análise do perfil desses 14 alunos podem ser retiradas as seguintes ilações.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os alunos que manifestam resposta corretiva de abandono para com o Professor.

Da análise do Gráfico 13.41 verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre a idade dos alunos e a probabilidade destes manifestarem resposta corretiva de abandono para com o Professor.

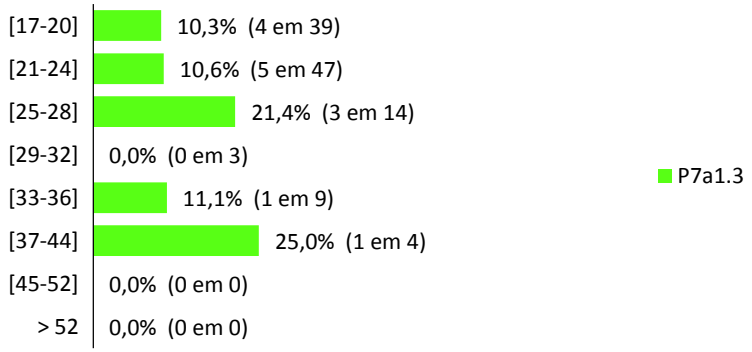


Gráfico 13.41: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 13.42 realça-se que a probabilidade dos alunos do género masculino manifestarem resposta corretiva de abandono é bastante superior quando comparado com os alunos do género contrário.

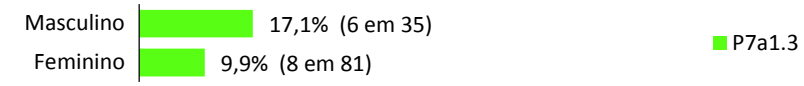


Gráfico 13.42: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género

A partir do Gráfico 13.43 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno manifestar resposta corretiva de abandono para com o Professor é superior para os alunos que acederam ao ensino superior como titulares de Cursos Médios e Superiores (37,5%), ou através de Regimes Especiais (33,3%).

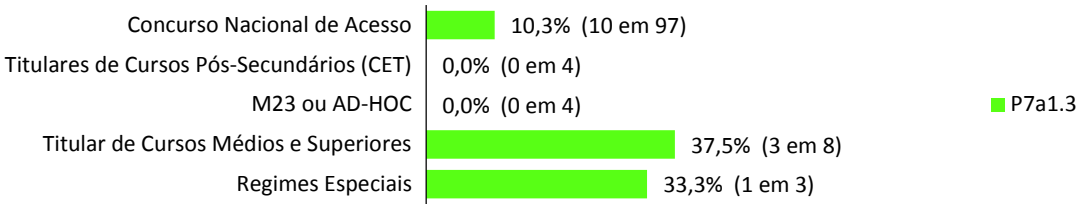


Gráfico 13.43: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do tipo de acesso

Da análise do Gráfico 13.44 verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre a média de acesso de um Aluno e a probabilidade deste manifestar resposta corretiva de abandono para com o Professor.

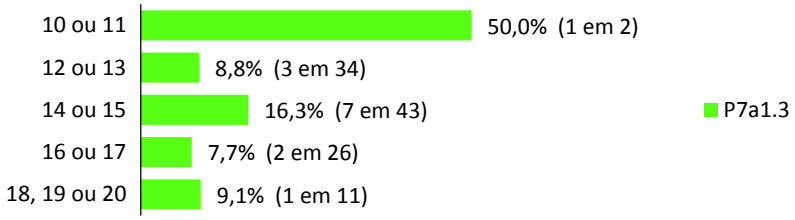


Gráfico 13.44: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da média de acesso

Do Gráfico 13.45 verifica-se a ausência de uma conexão relevante entre a opção de candidatura dos alunos e a probabilidade destes manifestarem resposta corretiva de abandono para com o Professor.

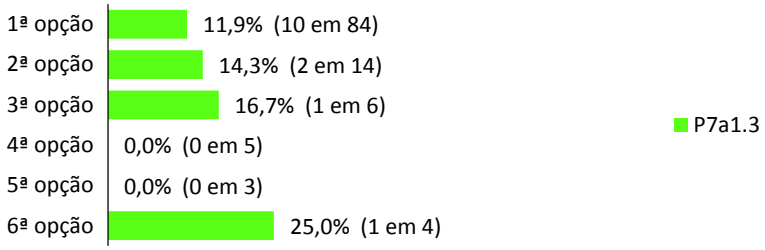


Gráfico 13.45: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 13.46 evidencia-se que a probabilidade dos alunos do ensino universitário manifestarem uma resposta corretiva de abandono para com o Professor é bastante superior, quando comparado com os alunos do ensino superior politécnico.

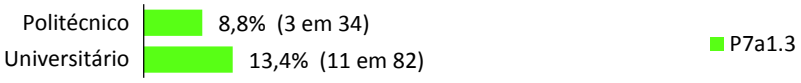


Gráfico 13.46: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 13.47 evidencia que a probabilidade de um Aluno manifestar resposta corretiva de abandono para com o Professor ocorre para os alunos das áreas de Ciências (20%), áreas de Economia, Gestão e Contabilidade (12,5%), áreas de Tecnologias e áreas de Agricultura e Recursos Naturais (8,3%)

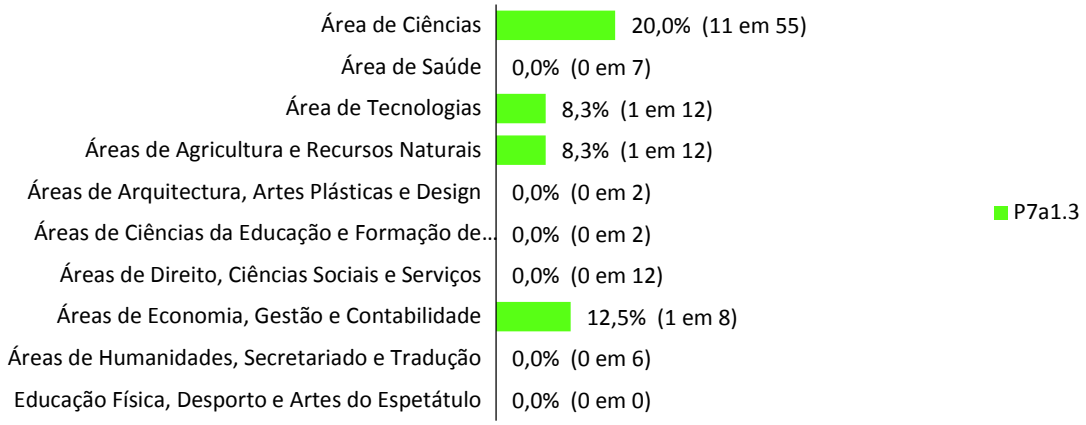


Gráfico 13.47: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 13.48, verifica-se que a probabilidade dos alunos manifestarem resposta corretiva de abandono para com o Professor é bastante superior para aqueles inscritos no 1º ano (22,7%) e 5º ano (23,5%).

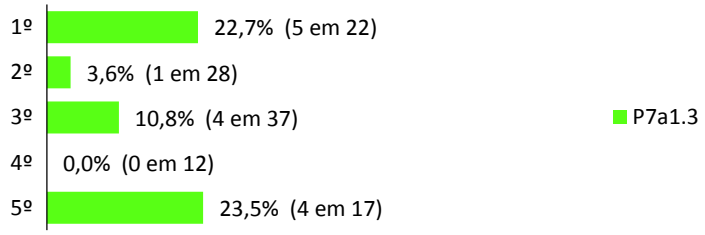


Gráfico 13.48: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 13.49, ao contrário do que seria a nossa espectativa, realça-se que a probabilidade dos alunos não deslocado manifestarem resposta corretiva de abandono para com o Professor é superior, quando comparado com os alunos deslocados.

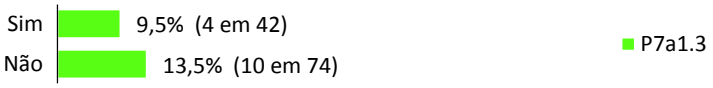


Gráfico 13.49: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 13.50 verifica-se que a probabilidade dos alunos manifestarem resposta corretiva de abandono para com o Professor evidencia uma forte tendência a diminuir, entre 17,6% e 9,3%, com a diminuição do grau de independência (ρ = -0,91).

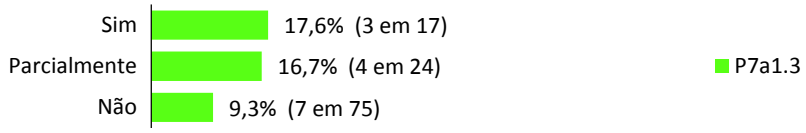


Gráfico 13.50: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da independência económica

A análise do Gráfico 13.51 permite verificar que a probabilidade dos alunos bolseiros manifestarem resposta corretiva de abandono para com o Professor é superior quando comparado com a probabilidade dos alunos não bolseiros.

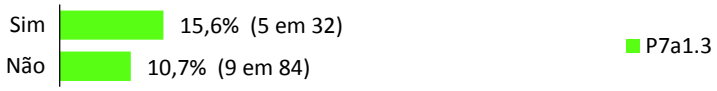


Gráfico 13.51: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Segue-se, agora, a descrição do modo como as variáveis intervenientes "moldam" a nossa investigação no que concerne à manifestação de resposta corretiva de abandono dos alunos para com o Professor, considerando apenas o universo dos 116 alunos que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor.

Nesta fase, caracteriza-se o modo como a perceção dos alunos relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3**, pode incutir a sua manifestação de resposta corretiva de abandono para com o Professor. Tal é representado no Gráfico 13.52, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Assim, a variável comprometimento afetivo apresenta-se como a mais influente para a manifestação de resposta corretiva de abandono do Aluno para com o Professor. Onde 23,1% dos alunos que verificam **~P3e1**, ou seja, revelam ausência de comprometimento afetivo, manifestam, também, resposta corretiva de abandono para com o Professor.

Seguem-se, as variáveis de justiça interacional e justiça procedimental, onde 16,1% dos alunos que corroboram **~P3c1.2**, ou seja, percecionam injustiça interacional e 14,6% dos alunos que corroboram **~P3c1.1**, isto é, observam injustiça procedimental, manifestam, igualmente, resposta corretiva de abandono para com o Professor.

Tem-se, ainda que, 14,3% dos alunos que atestam **~P3b1**, isto é, revelam uma relação de desconfiança com o Professor, manifestam, igualmente, resposta corretiva de abandono para com este. No entanto, ao invés, 7,4% dos alunos que verificam **P3b1**, isto é, revelam uma relação de confiança com o Professor também manifestam resposta corretiva de abandono para com este.

Mais, se salienta que, 11,8% dos alunos que verificam **P3a1**, isto é, denunciam um esforço emocional na relação com o Professor, manifestam, tal-qualmente, resposta corretiva de abandono para com este.

Por fim, e contrariamente ao esperado, 9,8% dos alunos que verificam **P3d1**, isto é, revelam facilidade na comunicação com o Professor, manifestam, também, resposta corretiva de abandono para com este. Tal, sugere-nos que a facilidade na comunicação com o Professor evidenciada pelos alunos, não é decisivo para inviabilizar a contingência de resposta corretiva de abandono destes para com o Professor.

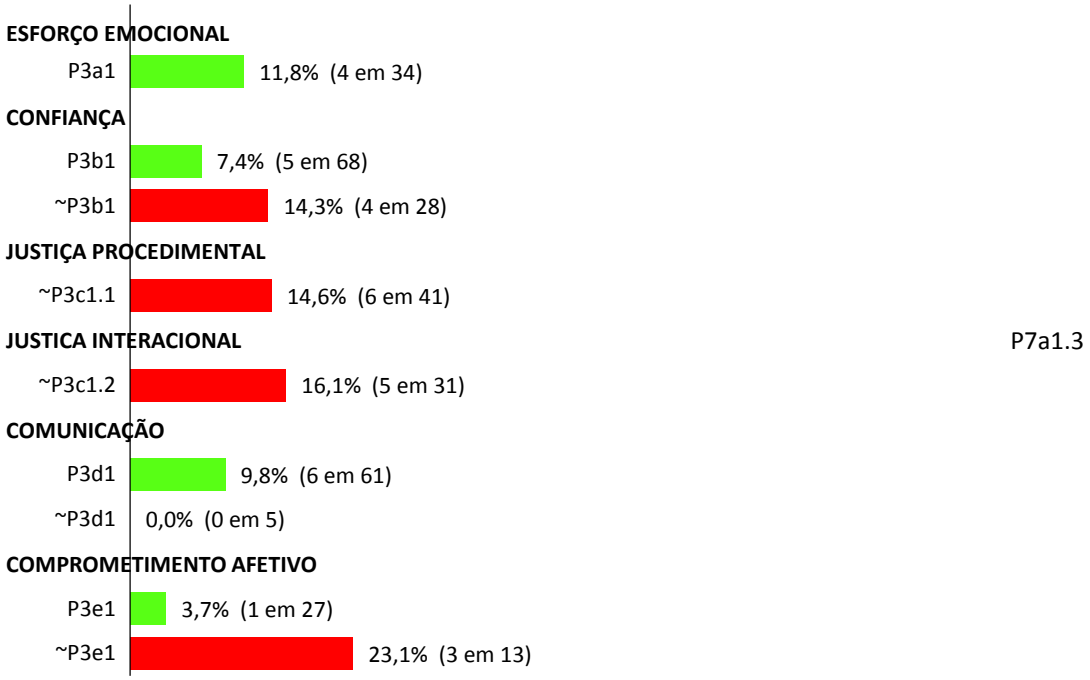


Gráfico 13.52: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes

A partir da análise do Gráfico 13.53, destacam-se as categorias de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno, mais realçadas, como justificativa da manifestação de resposta corretiva de abandono dos alunos para com o Professor.

Assim, todos os alunos que consideraram a dificuldade de perceber o Professor e a falta de intenção deste em se relacionar com eles, manifestaram resposta corretiva de abandono dos alunos para com o Professor.

Seguidamente, 41,7% dos alunos que indicaram que o Professor é desrespeitador manifestaram uma resposta corretiva de abandono para com ele.

Por outro lado, 22,0% dos alunos que assinalaram a incompatibilidade da personalidade e postura do Professor manifestaram, igualmente, uma resposta corretiva de abandono para com ele.

Ainda, 16,7% dos alunos que declararam a indisponibilidade do Professor para esclarecer dúvidas manifestaram, também, uma resposta corretiva de abandono para com ele.

Por outro lado, 11,8% dos alunos que exprimiram discordância com o método de ensino do Professor manifestaram uma resposta corretiva de abandono para com ele.

Por fim, 9,1% dos alunos que declararam que o Professor não sabe explicar os conceitos manifestaram uma resposta corretiva de abandono para com ele.

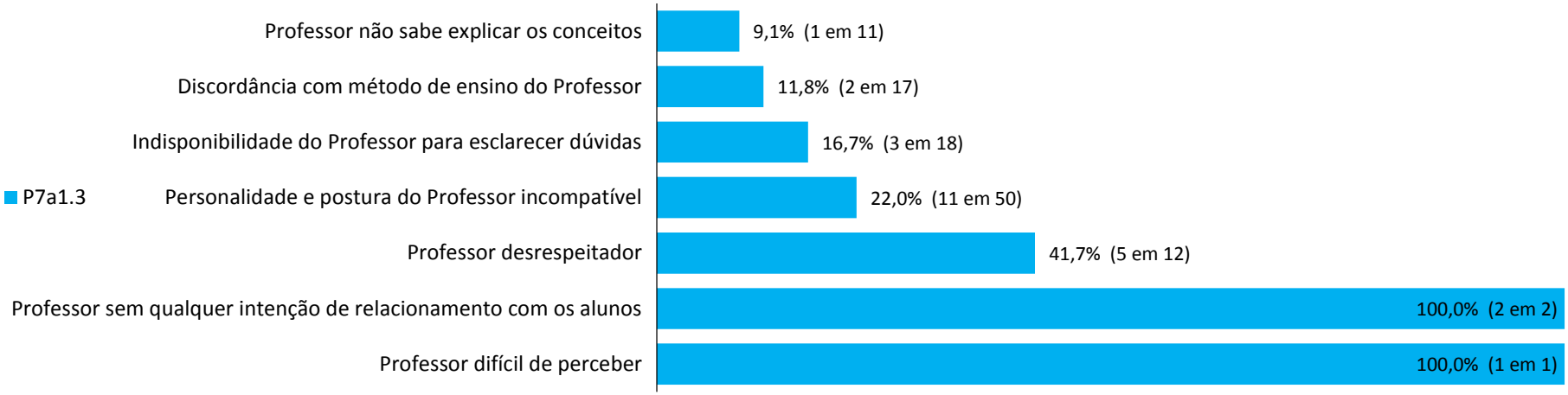


Gráfico 13.53: Resposta corretiva de abandono para com o Professor manifestada pelo Aluno em função da categoria identificada

13.2.2. Rutura ou violação do Professor para consigo

Nesta secção é caracterizada a rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, caracteriza-se o perfil dos alunos participantes no estudo, no que concerne à proposição **P5a2** (ver Figura 4.2).

P5a2	O ALUNO PERCECIONA UMA RUTURA OU VIOLAÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno resultou que 14,5% (47 em 317) dos alunos percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com eles, isto é, verificam a proposição **P5a2**. Da análise do perfil desses 47 alunos podem ser retiradas as seguintes ilações.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os alunos que percecionam rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles.

A análise do Gráfico 13.54 permite salientar a inexistência de uma correlação significativa entre a idade do Aluno e a probabilidade deste percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Professor consigo.

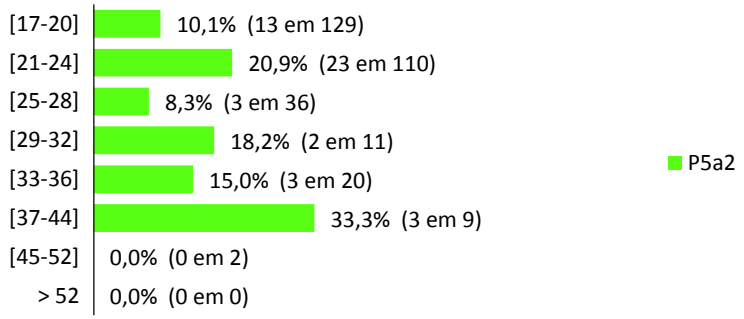


Gráfico 13.54: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 13.55 retira-se que o género do Aluno não infere qualquer conexão com a probabilidade deste percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Professor consigo.

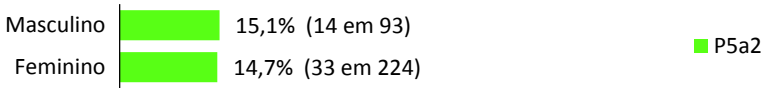


Gráfico 13.55: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função do género

A partir do Gráfico 13.56 evidencia-se que a probabilidade de um Aluno percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Professor consigo é mais elevada para os alunos que acederam ao ensino superior como titulares de Cursos Médios e Superiores (17,4%) e M23 ou AD-Hoc (16,7%), quando comparado com a perceção dos restantes alunos.

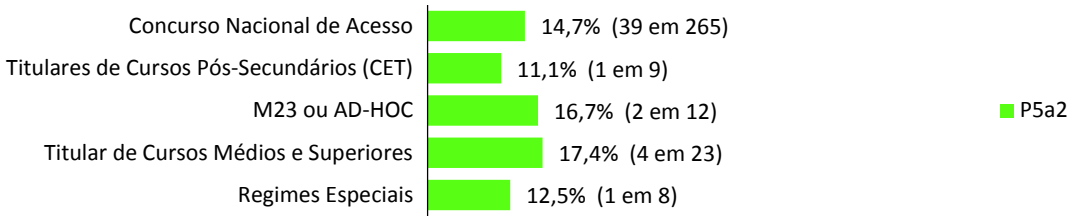


Gráfico 13.56 Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso

Da análise do Gráfico 13.57 verifica-se que a probabilidade de um Aluno percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Professor consigo evidencia uma tendência a aumentar, entre 12,5% e 17,9%, com o aumento da média de acesso menor que 18 valores ($\rho = 0,84$). Realça-se, igualmente, que os alunos com média de acesso 18, 19 ou 20 valores percecionam uma muito inferior de rutura e violação do Professor com eles, quando comparado com os restantes alunos (3,0%).

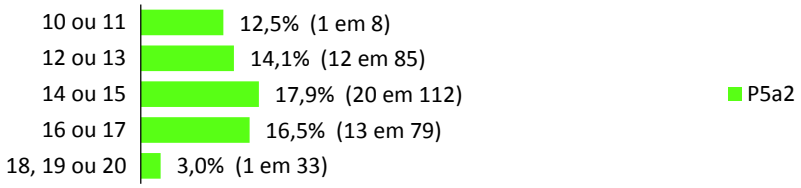


Gráfico 13.57: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso

Do Gráfico 13.58 evidencia-se a inexistência de uma conexão significativa entre a opção de candidatura e a probabilidade de um Aluno percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Professor consigo.

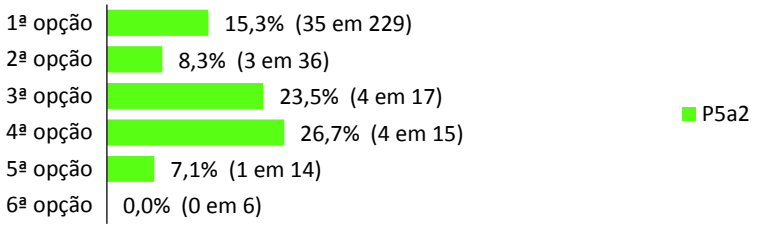


Gráfico 13.58: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 13.59 realça-se que a probabilidade dos alunos do ensino superior politécnico percecionarem rutura ou violação do contrato do Professor com eles é bastante mais significativa quando comparado com os alunos do ensino universitário.

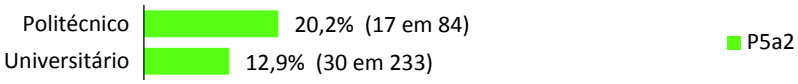


Gráfico 13.59: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 13.60 evidencia que a probabilidade de um Aluno percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Professor é superior nas áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design (50%) e de Direito, Ciências Sociais e Serviços (32,1%).

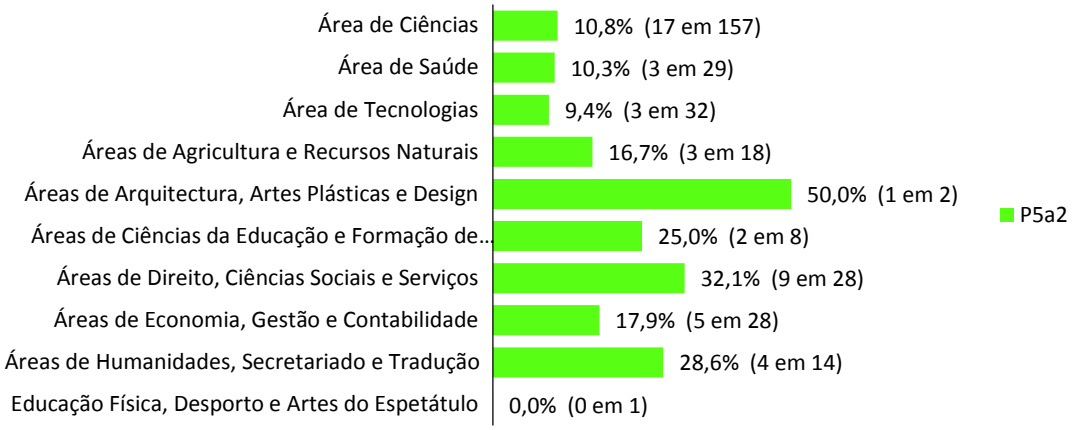


Gráfico 13.60: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 13.61 verifica-se a inexistência de uma correlação expressiva entre o ano curricular de inscrição dos alunos e a probabilidade destes percecionarem rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles. Salienta-se, no entanto, uma probabilidade máxima para os anos terminais dos ciclos de estudos.

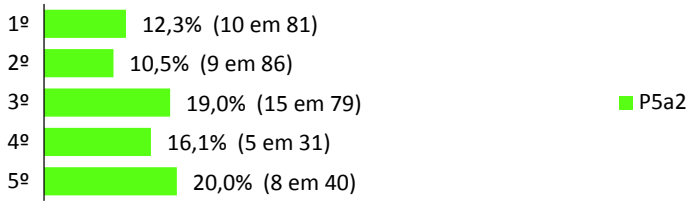


Gráfico 13.61: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 13.62 extrai-se que o facto de o Aluno estar ou não deslocado não contribui significativamente para a probabilidade deste percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Professor consigo.

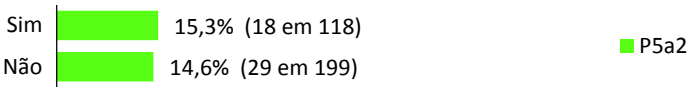


Gráfico 13.62: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 13.63 verifica-se quanto maior a independência económica do Aluno, mais elevada é a probabilidade deste percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Professor consigo.

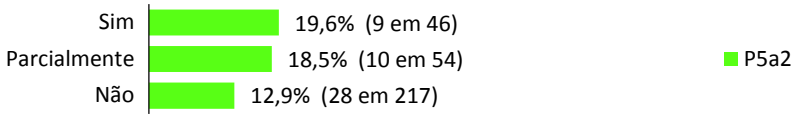


Gráfico 13.63: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica

A análise do Gráfico 13.64 permite realçar que o facto de alunos serem ou não bolseiros não é significativo para a probabilidade destes percecionarem rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles.

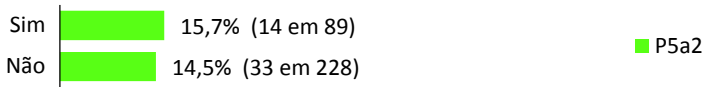


Gráfico 13.64: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Vamos agora descrever o modo como as variáveis intervenientes "moldam" a nossa investigação no que respeita à perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno.

Nesta fase, é descrito o comportamento dos alunos que percecionam uma rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles, no que que respeita as variáveis intervenientes. Isto é, caracteriza-se o modo como a perceção dos alunos relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3**, pode influir a sua perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles. Tal é representado no Gráfico 13.65, de onde podem ser extraídas as seguintes ilações.

A demonstração de desconfiança e a ausência de comprometimento afetivo do Professor percecionadas pelos alunos na relação com este assumem-se como os fatores mais influentes para a perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles.

Com efeito, 27,3% dos alunos que verificam **~P3b2**, isto é, observam uma relação de desconfiança do Professor com eles, percecionam rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles, no entanto, ao envés 14,1% dos alunos que atestam **P3b2**, ou seja, atentam uma relação de confiança do Professor com eles percecionam, de igual modo, rutura ou violação do contrato psicológico deste com eles.

Tem-se, ainda, que 22,5% dos alunos que sustentam **~P3e2**, isto é, sentem ausência de comprometimento afetivo do Professor com eles, percecionam rutura ou violação do contrato psicológico deste com eles. No entanto, contrariamente, 15,4% dos alunos que corroboram **P3e2**, ou seja, nutrem comprometimento afetivo do Professor com eles, também percecionam rutura ou violação do contrato psicológico deste com eles.

Segue-se a variável comunicação, onde 19,9% dos alunos que verificam **P3d2**, isto é, sentem facilidade na comunicação do Professor com eles, percecionam, rutura ou violação do contrato psicológico deste com eles. Ao invés, 10% dos alunos que sustentam **~P3d2**, isto é, observam dificuldade na comunicação do Professor com eles, percecionam, também, rutura ou violação do contrato psicológico deste com eles.

Tal, sugere-nos que, segundo o entendimento dos alunos, a facilidade de comunicação do Professor com eles não é um fator determinante na inviabilização de rutura ou violação do contrato psicológico deste com eles.

No mesmo nível de influência, situam-se, ainda, as variáveis justiça interacional e esforço emocional, onde 18,2% dos alunos que corroboram **~P3c2.2**, isto é, observam injustiça interacional por parte do Professor, percecionam, igualmente, rutura ou violação do contrato psicológico deste com eles.

Verifica-se, também, que 17,1% dos alunos que sustentam **P3a2**, isto é, percebem esforço emocional do Professor para com eles, percecionam, igualmente, rutura ou violação do contrato psicológico deste com eles.

Finalmente deve realçar-se que, segundo sentido pelos alunos, a injustiça procedimental manifestada pelo Professor para com eles, não tem qualquer influência na rutura ou violação do contrato psicológico deste com eles.

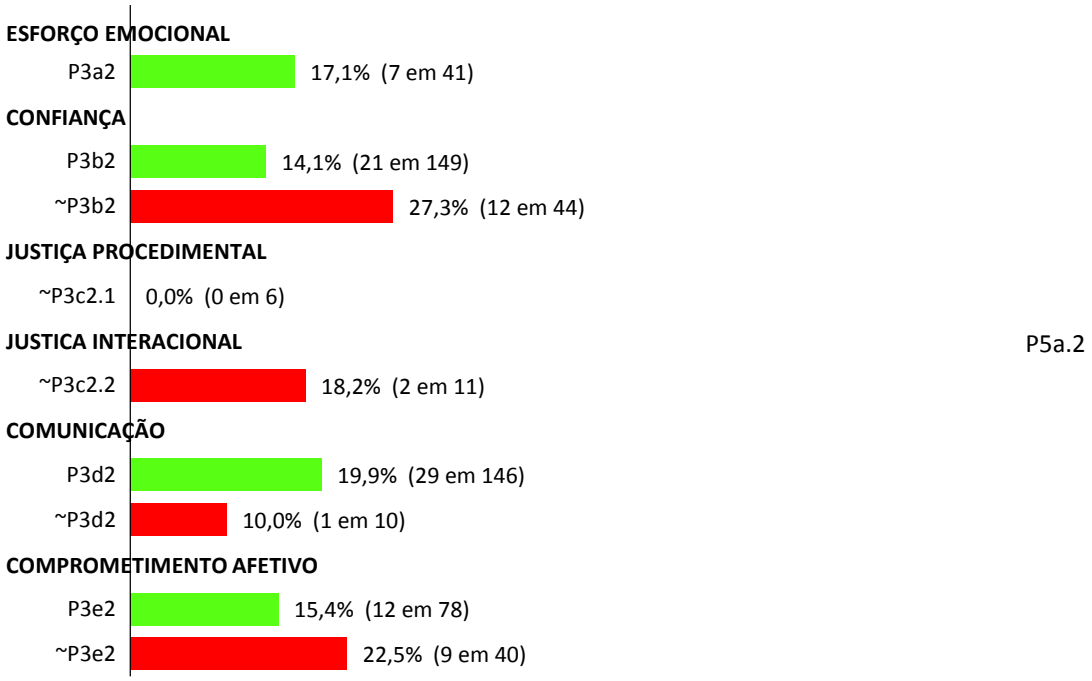


Gráfico 13.65: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes

Descreve-se agora o que é afirmado pelos alunos que percecionam rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com eles, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde é, por eles, percecionada uma rutura ou violação do contrato psicológico do Professor. As categorias resultantes da codificação são apresentadas no Quadro 13.2.

Quadro 13.2: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada

RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO PROFESSOR PERCECIONADA PELO ALUNO	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Avaliação injusta	2	0,6%
Falta de confiança do Professor	1	0,3%
Indisponibilidade do Professor para esclarecer dúvidas	1	0,3%
Má comunicação	1	0,3%
Não disponibilização de documentos	1	0,3%
Personalidade e postura do Professor incompatível	12	3,8%
Professor antipático e incompreensivo	3	0,9%
Professor com problemas de relacionamento comigo	4	1,3%
Professor desrespeitador	5	1,6%
Professor parcial	3	0,9%
Professor sem qualquer intenção de relacionamento com os alunos	2	0,6%
Sou introvertido	2	0,6%

A partir da análise do Gráfico 13.66, e recorrendo a palavras dos próprios, destacam-se as categorias mais evidenciadas pelos alunos como justificativa da perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles.

Assim, 3,8% dos alunos indicam a incompatibilidade com a personalidade e postura do Professor. De onde se podem salientar expressões como: “Há professores que não gostam de ver os seus métodos questionados. Isso levanta junto de pessoas tão pouco flexíveis e incapazes de aceitar críticas - atritos.”, “Penso que na situação que descrevi anteriormente o professor não gostou que manifesta-se o meu descontentamento sendo apenas cordial e não simpática.”, “Por divergências de pensamento, orientação política e falta de capacidade para "dar graxa"” ou “Interesses e convicções diferentes.”.

Por outro lado, 1,6% dos alunos apontam o desrespeito do Professor para com eles, ou nas suas palavras: “Professores prepotentes.”, “Porque não creio que, apesar de os professores "terem a faca e o queijo na mão", possam abusar desse poder e fazer o que bem lhes entende.” ou “Quando me dirigia a palavra, não

demonstrava qualquer respeito, quando suscitava alguma dúvida da minha parte ou necessitava da sua ajuda.".

Ainda, 1,3% dos alunos indicam os problemas de relacionamento do Professor com eles, ou segundo palavras dos próprios: "O mau relacionamento por vezes reflete-se nas notas, e na forma como somos abordados na sala de aula ou fora dela." ou "… dei a minha opinião sobre um determinado assunto, que era completamente contraditória ao que os meus colegas (que se pronunciaram) e ao que o próprio professor pensava. Senti que a partir dessa altura as coisas não voltaram a ser as mesmas…".

Por outro lado, 0,9% dos alunos assinalam a antipatia e incompreensão do Professor.

Por fim, 0,9% dos alunos indica a parcialidade do Professor.

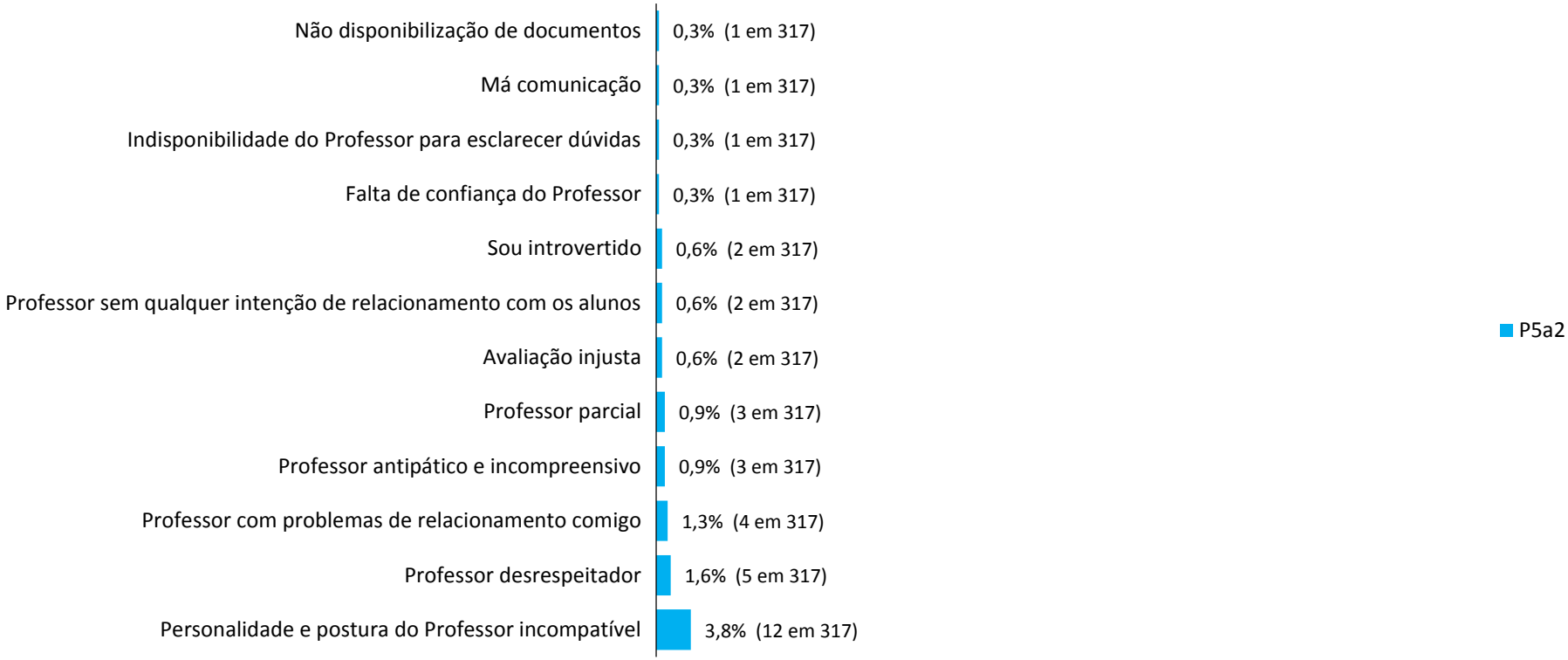


Gráfico 13.66: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada

Finalmente, o Gráfico 13.67 representa a distribuição dos alunos que percecionam rutura do contrato psicológico do Professor para com eles, no que respeita a tipologia das suas respostas corretivas. De onde se salienta que 29,8% desses alunos percecionam respostas corretivas de equilíbrio, 52,3% de revisão, e, os restantes, 17,0% respostas corretivas de abandono.

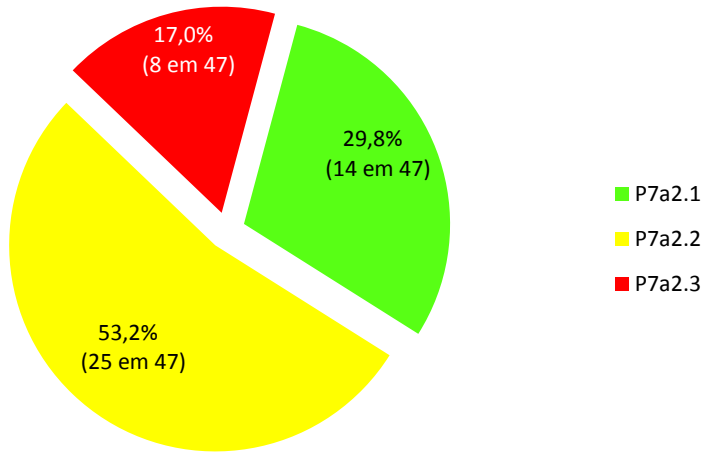


Gráfico 13.67: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor percecionada pelo Aluno em função da resposta corretiva

13.2.2.1. Resposta corretiva de equilíbrio

Nesta secção é traçado o perfil dos 47 alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com eles, no que concerne à variável resposta corretiva de equilíbrio descrita na secção 5.4.4.2.a.

P7a2.1	O ALUNO PERCECIONA, POR PARTE DO PROFESSOR, RESPOSTAS CORRETIVAS DE EQUILÍBRIO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com eles resultou que 29,8% (14 em 47) percecionaram

resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles, isto é, verificam a proposição **P7a2.1** (ver Figura 4.2). Da análise do perfil desses 14 alunos podem ser retiradas as seguintes evidências.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os alunos que percecionam resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles.

A análise do Gráfico 13.68 permite salientar que apenas os alunos mais jovens percecionaram resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles. Onde, a probabilidade dos alunos percecionarem resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles é superior no patamar etário dos 21 aos 24 anos (43,5%), quando comparado com os restantes alunos.

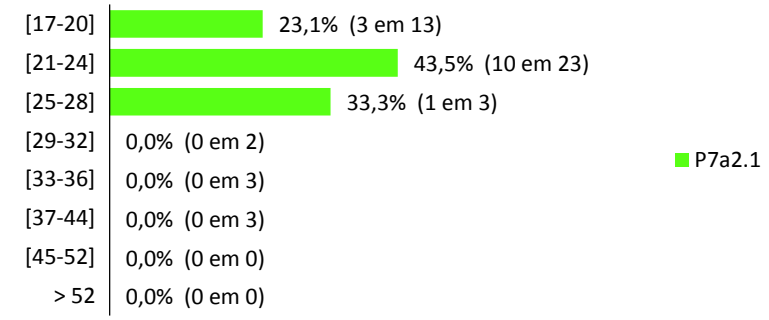


Gráfico 13.68: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 13.69 verifica-se que o género do Aluno não é relevante para a probabilidade deste percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Professor consigo.

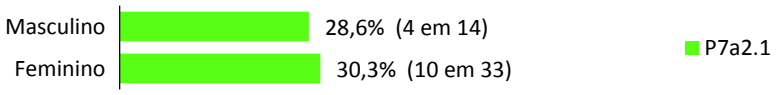


Gráfico 13.69: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do género

A partir do Gráfico 13.70 evidencia-se que unicamente os alunos que acederam ao ensino superior através de M23 ou AD-HOC (50%) e do Concurso Nacional de Acesso (33,3%) percecionaram respostas corretivas de equilíbrio do Professor para com eles.

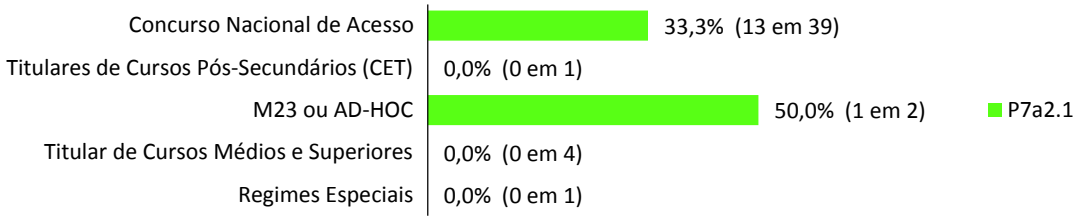


Gráfico 13.70: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso

Da análise do Gráfico 13.71 verifica-se que probabilidade dos alunos percecionarem resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles tem tendência a diminuir em função da média de acesso, entre ao 12 e 17 valores (ρ = -0,9).

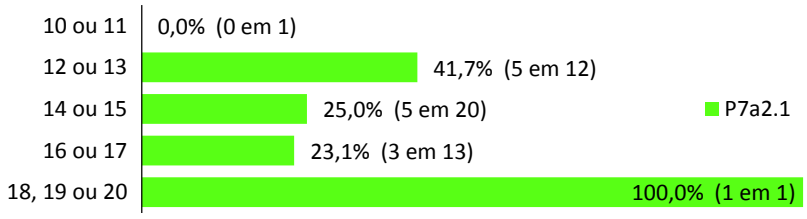


Gráfico 13.71: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso

Do Gráfico 13.72 verifica-se a ausência de uma conexão relevante entre a opção de candidatura dos alunos e a probabilidade destes percecionarem resposta corretiva de equilíbrio do Professor para consigo.

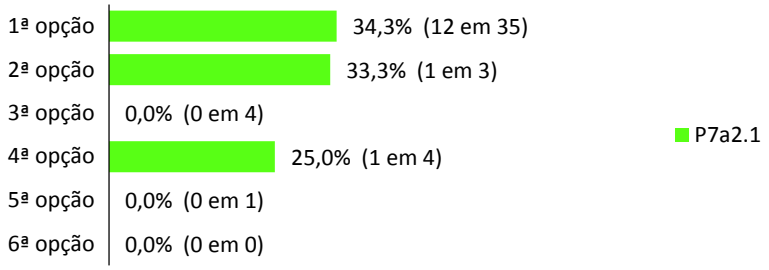


Gráfico 13.72: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 13.73 evidencia-se que probabilidade dos alunos do ensino superior politécnico percecionarem resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles é superior, quando comparado aos alunos do ensino universitário.

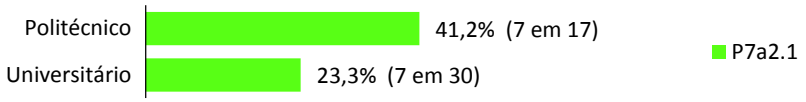


Gráfico 13.73: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 13.74 evidencia que a probabilidade de um Aluno percecionar resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com ele é superior nas áreas de Tecnologias e de Agricultura e Recursos Naturais (66,7%).

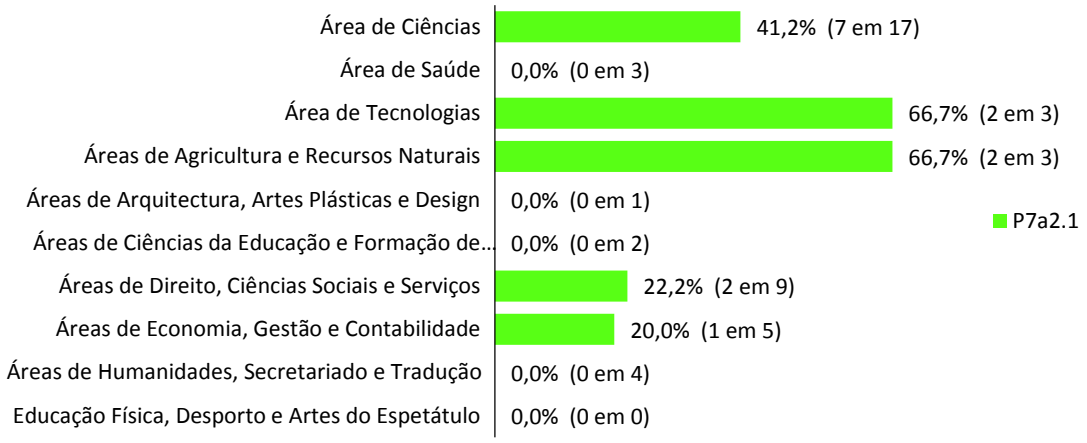


Gráfico 13.74: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 13.75, verifica-se a inexistência de uma corelação significativa entre o ano curricular de inscrição do Aluno e a probabilidade deste percecionar resposta corretiva de equilíbrio do Professor para consigo.

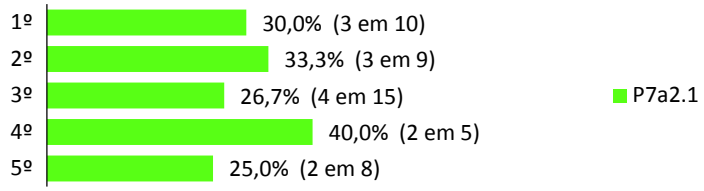


Gráfico 13.75: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 13.76 realça-se que a probabilidade dos alunos deslocados percecionarem resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles é superior, quando comparado com os alunos não deslocados.

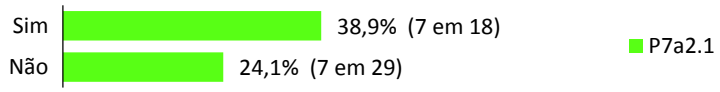


Gráfico 13.76: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 13.77 verifica-se que os alunos com independência económica não percecionam resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles.

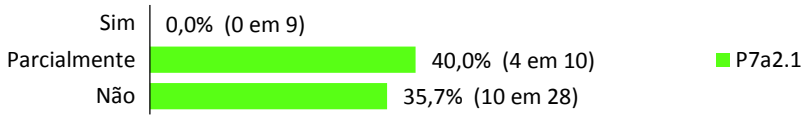


Gráfico 13.77: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica

A análise do Gráfico 13.78 permite realçar que a probabilidade dos alunos bolseiros percecionarem resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles muito é superior, quando comparado com os restantes alunos.

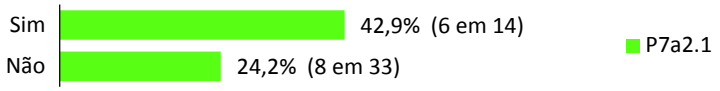


Gráfico 13.78: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Segue-se, agora, a descrição do modo como as variáveis intervenientes "moldam" a nossa investigação no que respeita à perceção, por parte dos alunos, de resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles, considerando apenas o universo dos 47 alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com eles.

Nesta fase, caracteriza-se o modo como a perceção dos alunos relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3**, pode influir a sua perceção de resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles. Tal é representado no Gráfico 13.79, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Assim, as variáveis confiança, comunicação e comprometimento afetivo são as mais influentes para a perceção, por parte dos alunos, de resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles.

Onde, 47,6% dos alunos que verificam **P3b2**, ou seja, percecionam que o Professor demonstra uma relação de confiança com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles. Contrariamente, 25,0% dos alunos que verificam **~P3b2**, isto é, percecionam que o Professor demonstra uma relação de desconfiança com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles.

Mais, 31,0% dos alunos que atestam **P3d2**, isto é, sentem que o Professor tem facilidade em comunicar com eles, também percecionam resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles

Temos, ainda, que 50,0% dos alunos que verificam **P3e2**, isto é, sentem o Professor comprometido afetivamente na relação com eles, percecionam, tal-qualmente, resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles. Contrariamente, 22,2% dos alunos que verificam **~P3e2**, ou seja, sentem ausência de comprometido afetivo do Professor na relação com eles, percecionam, mormente, resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles.

Por fim, salienta-se, ainda, de modo contraditório, que o único Aluno que percecionou injustiça interacional e esforço emocional do Professor na relação com ele, percecionou, igualmente, uma resposta corretiva deste para consigo.

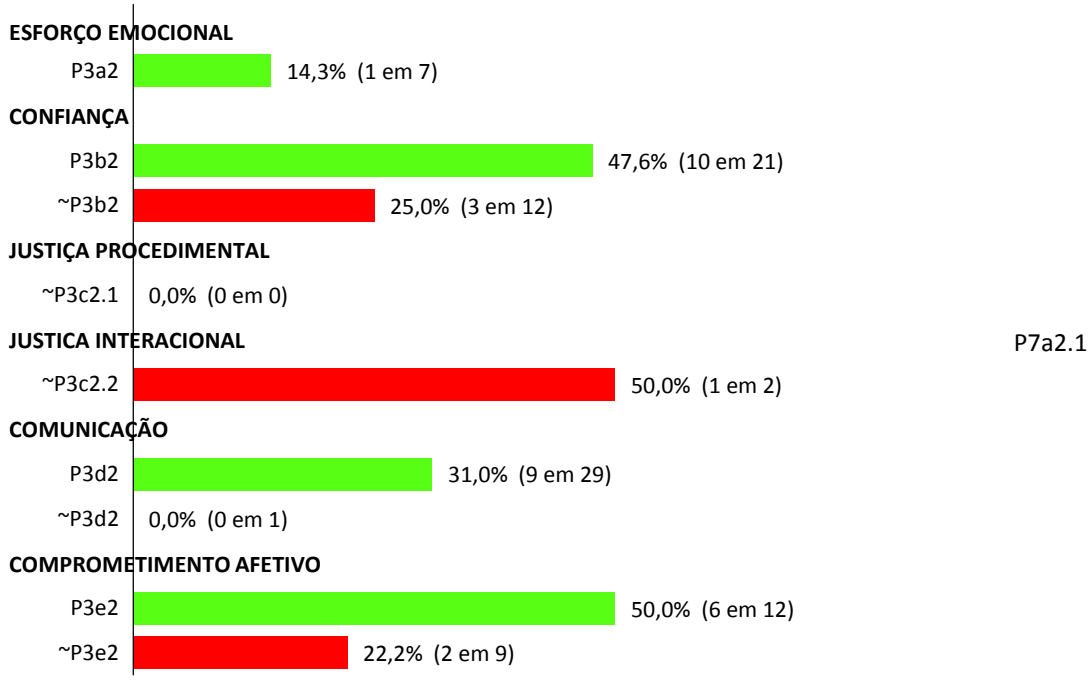


Gráfico 13.79: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes

A partir da análise do Gráfico 13.80, destacam-se as categorias de rutura ou violação do contrato psicológico do Professor, mais realçadas, para as quais os alunos percecionaram uma resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles.

Assim, 50,0% dos alunos que indicaram incompatibilidade da personalidade e postura do Professor, e manifestaram a falta de intenção de relacionamento do Professor com eles, percecionam resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles.

Tem-se, ainda, que 33,3% dos alunos que observaram avaliação injusta e afirmaram a existência de má comunicação do Professor, percecionam resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles.

Por outro lado, 28,6% dos alunos, que afirmaram a parcialidade do Professor, percecionam resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles.

Finalmente, 20,0% dos alunos que declararam a antipatia e incompreensão do Professor percecionam, igualmente, resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles.

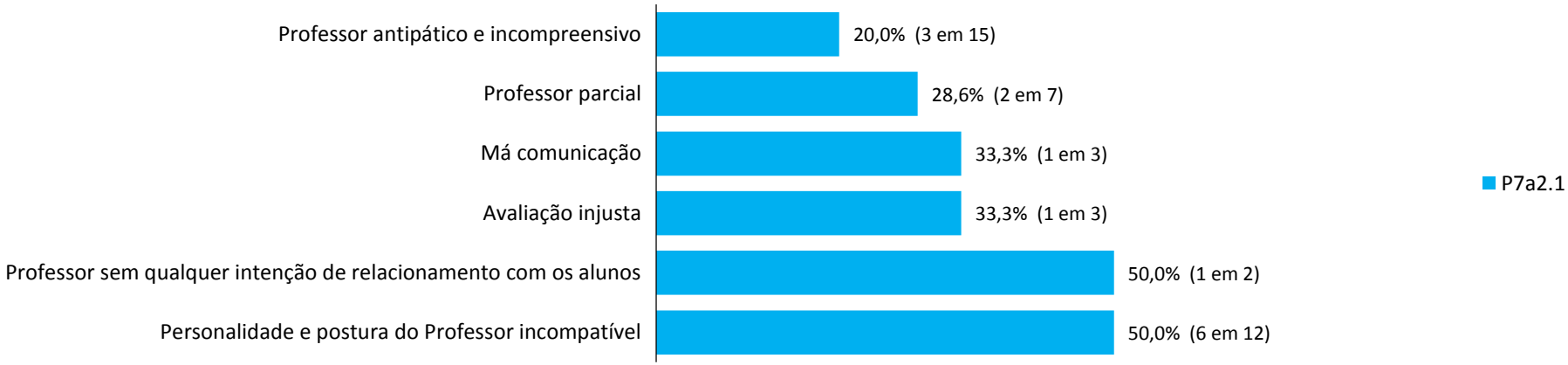


Gráfico 13.80: Resposta corretiva de equilíbrio por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada

13.2.2.2. Resposta corretiva de revisão

Nesta secção é traçado o perfil dos 47 alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com eles, no que concerne à variável resposta corretiva de revisão descrita na secção 5.4.4.2.b.

P7a2.2	O ALUNO PERCECIONA, POR PARTE DO PROFESSOR, RESPOSTAS CORRETIVAS DE REVISÃO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação consigo resultou que 53,2% (25 em 47) percecionaram resposta corretiva de revisão deste para com eles, isto é, verificam a proposição **P7a2.2** (ver Figura 4.2). Da análise do perfil desses 25 alunos podem ser retiradas as seguintes ilações.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os alunos que percecionam resposta corretiva de revisão do Professor para com eles.

A análise do Gráfico 13.81 permite realçar que a probabilidade dos alunos percecionarem resposta corretiva de revisão do Professor para com eles, tem uma tendência a diminuir entre o 1º e 3º patamar etário (17 a 28 anos) de 61,5% a 33,3%, apresentando uma tendência aumentar a partir do 3º patamar etário (29 a 44 anos) até 66,7%.

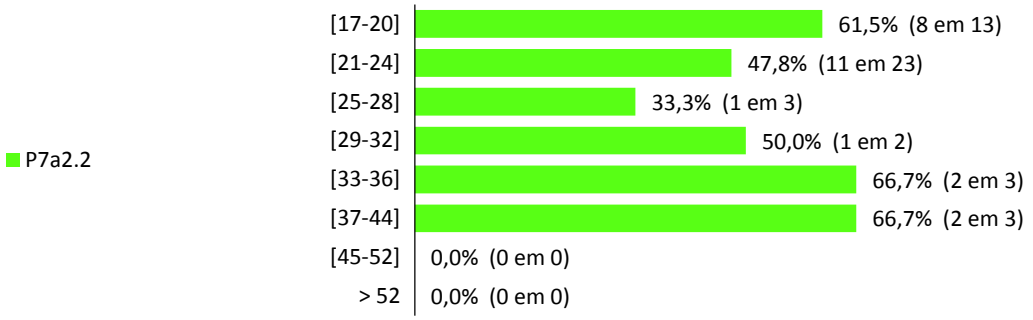


Gráfico 13.81: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 13.82 verifica-se que a probabilidade de um Aluno do género masculino percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Professor consigo é superior, quando comparado com a perceção dos alunos de género feminino.

Gráfico 13.82: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do género

A partir do Gráfico 13.83 evidencia-se que todos os alunos que ingressaram no ensino superior como titulares de cursos médios e superiores percecionaram respostas corretivas de revisão do Professor para com eles. Realça-se, ainda, que 51,3% dos alunos que acederam ao ensino superior através do Concurso Nacional de Acesso e 50% dos que acederam através de M23 ou AD-HOC percecionaram respostas corretivas de revisão do Professor para com eles.

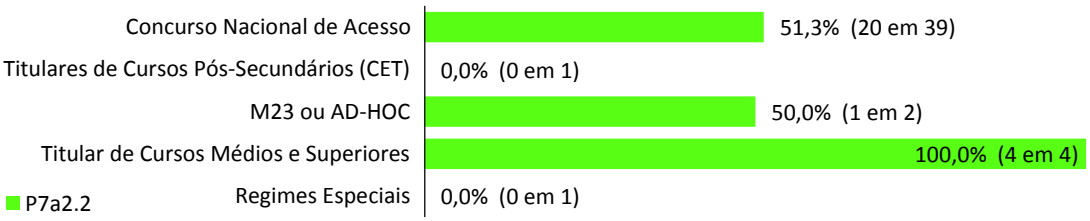


Gráfico 13.83: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso

Da análise do Gráfico 13.84 verifica-se a ausência de uma conexão relevante entre a média de acesso dos alunos e a probabilidade destes percecionarem resposta corretiva de revisão do Professor para com eles.

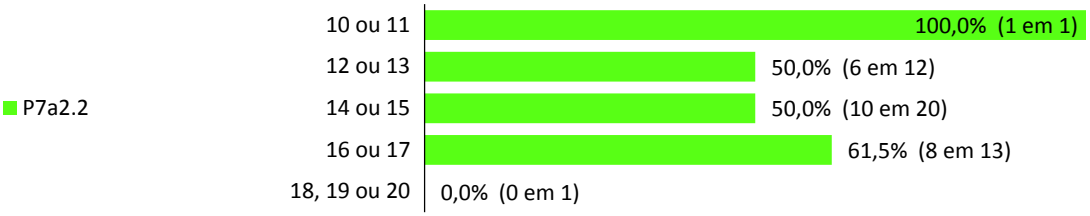


Gráfico 13.84: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso

Do Gráfico 13.85 verifica-se a inexistência de uma correlação relevante entre a opção de candidatura dos alunos e a probabilidade destes percecionarem resposta corretiva de revisão do Professor para consigo.

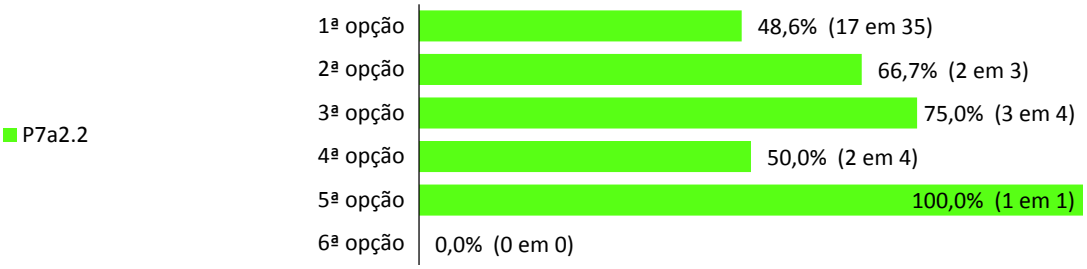


Gráfico 13.85: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 13.86 evidencia-se que os alunos universitários têm uma probabilidade de percecionar resposta corretiva de revisão do Professor para com eles, bastante superior quando comparado com os alunos do ensino superior politécnico.

Gráfico 13.86: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 13.87 evidencia que todos alunos da área de Saúde, das áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design e das áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores percecionaram resposta corretiva de revisão do Professor para com eles.

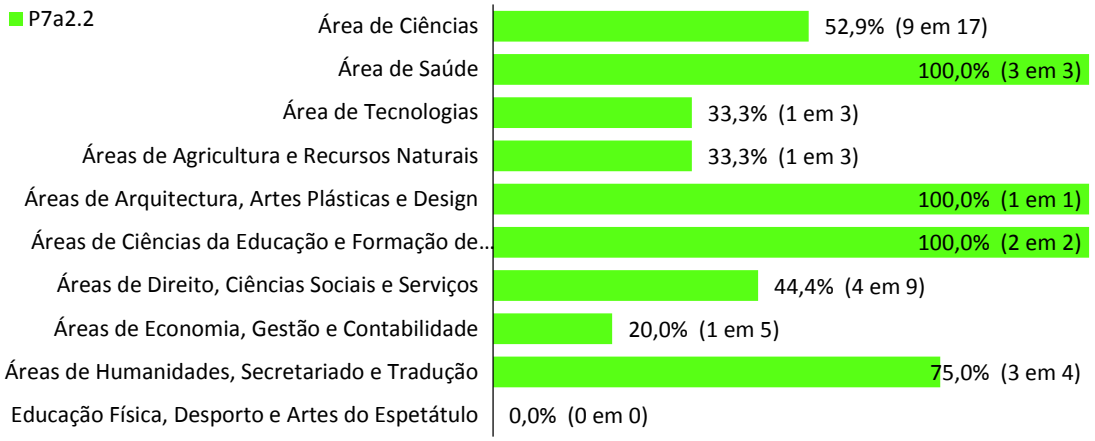


Gráfico 13.87: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 13.88, verifica-se a inexistência de uma corelação significativa entre o ano curricular de inscrição do Aluno e a probabilidade deste percecionar resposta corretiva de revisão do Professor para com ele.

Gráfico 13.88: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 13.89 realça-se que a probabilidade dos alunos não deslocados percecionarem resposta corretiva de revisão do Professor para com eles é superior, quando comparado com os alunos deslocados.

Gráfico 13.89: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 13.90 verifica-se a ausência de uma conexão significativa entre o grau de independência económica do Aluno e a probabilidade deste percecionar resposta corretiva de revisão do Professor para consigo.

Gráfico 13.90: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica

A análise do Gráfico 13.91 permite realçar que a probabilidade dos alunos não bolseiros percecionarem resposta corretiva de revisão do Professor para com eles muito é bastante superior, quando comparado com os restantes alunos.

Gráfico 13.91: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Segue-se, agora, a descrição do modo como as variáveis intervenientes "moldam" a nossa investigação no que respeita à perceção, por parte dos alunos, de resposta corretiva de revisão do Professor para com eles, considerando apenas o universo dos 47 alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com eles.

Nesta fase, caracteriza-se o modo como a perceção dos alunos relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3**, pode influir a sua perceção de resposta corretiva de revisão do Professor para com eles. Tal é representado no Gráfico 13.92, de onde se podem extrair as seguintes evidências.

Assim, 57,1% dos alunos que verificam **P3a2**, ou seja, percecionam um esforço emocional do Professor na relação com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de revisão deste para com eles.

Mais, 33,3% dos alunos que verificam **P3b2**, ou seja, percecionam que o Professor demonstra uma relação de confiança com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de revisão deste para com eles. Contrariamente, 50,0% dos alunos que verificam **~P3b2**, isto é, percecionam que o Professor demonstra uma relação de desconfiança com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de revisão deste para com eles.

Por outro lado, 50,0% dos alunos que atestam **~P3c2.2**, isto é, percecionam que o Professor sente injustiça interacional na relação com eles, também percecionam resposta corretiva de revisão deste para com eles.

Temos, ainda, que 31,0% dos alunos que atestam **P3d2**, isto é, sentem que o Professor tem facilidade em comunicar com eles, também percecionam resposta corretiva de revisão deste para com eles. De modo contrário, o único Aluno (100%) que verifica **~P3d2**, ou seja, sente que o Professor tem dificuldade em comunicar consigo, perceciona, igualmente, resposta corretiva de revisão deste para com ele.

Finalmente, 33,3% dos alunos que verificam **P3e2**, isto é, sentem o Professor comprometido afetivamente na relação com eles, percecionam, tal-qualmente, resposta corretiva de revisão deste para com eles. Contrariamente, 66,7% dos alunos que atestam **~P3e2**, ou seja, sentem ausência de comprometido afetivo do Professor na relação com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de revisão deste para com eles.

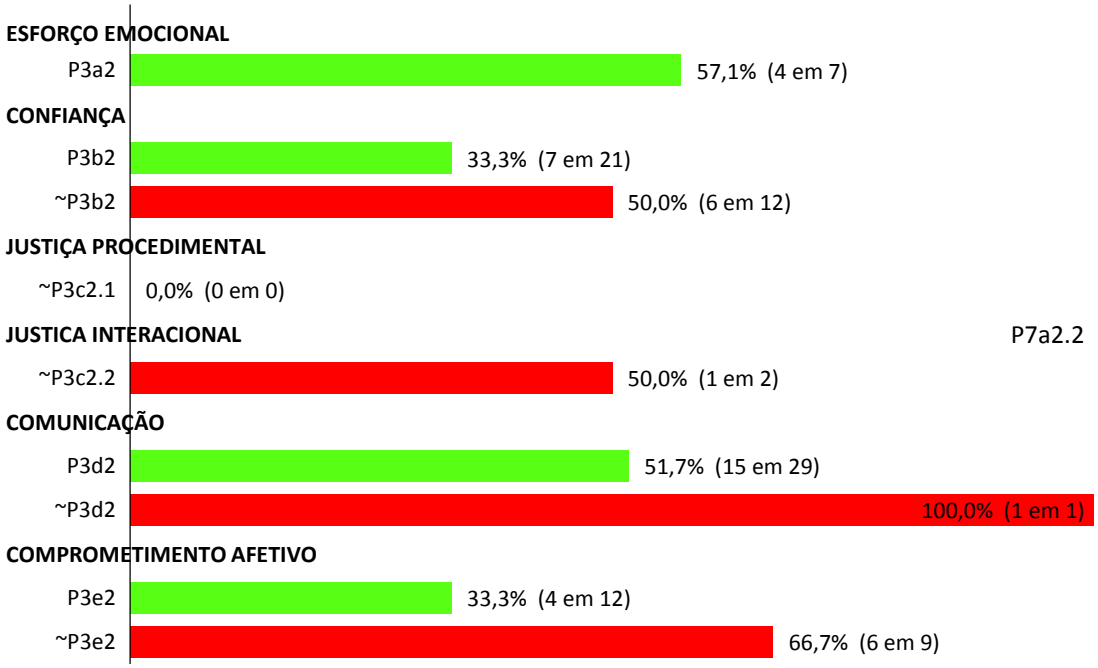


Gráfico 13.92: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes

A partir da análise do Gráfico 13.93, realçam-se as categorias de rutura ou violação do contrato psicológico do Professor, mais realçadas, para as quais os alunos percecionaram uma resposta corretiva de revisão do Professor para com eles.

Assim todos os alunos que indicaram ser introvertidos, falta de confiança do Professor, bem como indisponibilidade deste para esclarecer dúvidas percecionam resposta corretiva de revisão deste para com eles.

Mais, 75,0% dos alunos que observaram que o Professor tem problemas de relacionamento com eles percecionam resposta corretiva de revisão deste para com eles.

Tem-se, ainda, que 50,0% dos alunos que indicaram incompatibilidade da personalidade e postura do Professor, e sentiram injustiça na avaliação, percecionam resposta corretiva de revisão deste para com eles.

Por outro lado, 33,3% dos alunos, que afirmaram a parcialidade do Professor, percecionam resposta corretiva de revisão deste para com eles.

Finalmente, 20,0% dos alunos que declararam o desrespeito do Professor percecionam, igualmente, resposta corretiva de revisão deste para com eles.

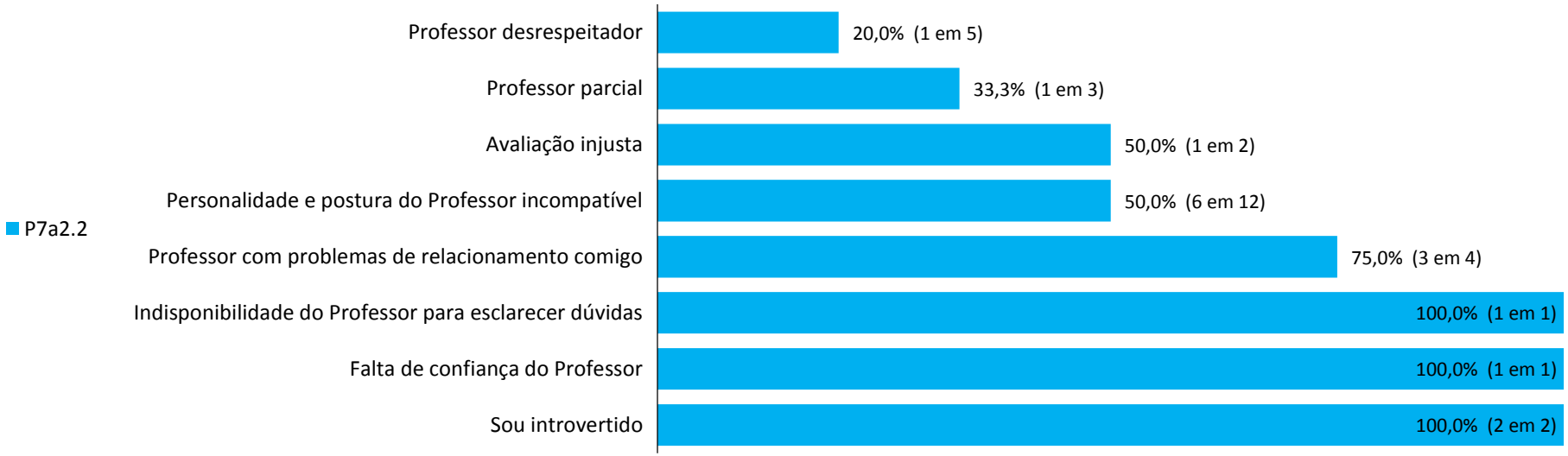


Gráfico 13.93: Resposta corretiva de revisão por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada

13.2.2.3. Resposta corretiva de abandono

Nesta secção é traçado o perfil dos 47 alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com eles, no que concerne à variável resposta corretiva de abandono descrita na secção 5.4.4.2.c.

P7a2.3	O ALUNO PERCECIONA, POR PARTE DO PROFESSOR, RESPOSTAS CORRETIVAS DE ABANDONO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com eles resultou que 17,0% (8 em 47) percecionaram resposta corretiva de abandono deste para com eles, isto é, verificam a proposição **P7a2.3** (ver Figura 4.2). Da análise do perfil desses 8 alunos podem ser retiradas as seguintes evidências.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os alunos que percecionam resposta corretiva de abandono do Professor para com eles.

A análise do Gráfico 13.94 verifica-se a ausência de uma correlação significativa entre a idade do Aluno e a probabilidade deste percecionar resposta corretiva de abandono do Professor para consigo.

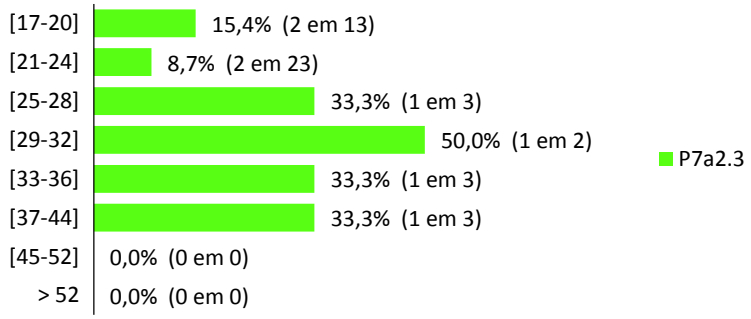


Gráfico 13.94: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 13.95 verifica-se que a probabilidade dos alunos do género feminino percecionarem resposta corretiva de abandono do Professor para com eles é superior, quando comparado aos alunos do género masculino.

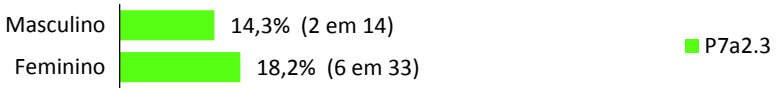


Gráfico 13.95: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do género

A partir do Gráfico 13.96 evidencia-se que todos os alunos que acederam ao ensino superior como titular de Cursos Pós-Tecnológico (CET) ou através de Regimes Especiais percecionam respostas corretivas de abandono do Professor para com eles. Realça-se, também, que 15,4% dos alunos que acederam ao ensino superior através do Concurso Nacional de Acesso percecionam, igualmente, resposta corretiva de abandono do Professor para com eles.

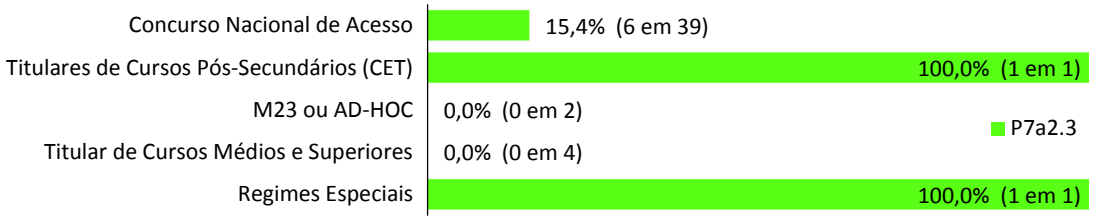


Gráfico 13.96: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do tipo de acesso

Da análise do Gráfico 13.97 verifica-se que a probabilidade dos alunos percecionarem resposta corretiva de abandono do Professor para com eles tem tendência a aumentar em função da média de acesso, entre até aos 15 valores apresentando tendência inversa para médias de acesso superiores.

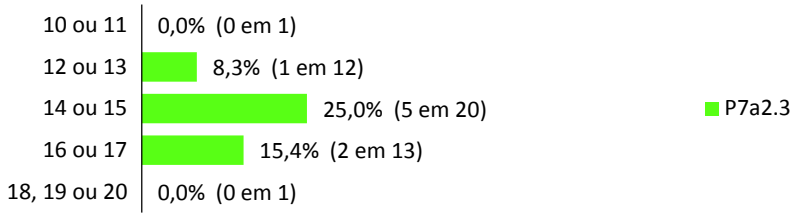


Gráfico 13.97: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da média de acesso

Do Gráfico 13.98 verifica-se a ausência de uma conexão relevante entre a opção de candidatura dos alunos e a probabilidade destes percecionarem resposta corretiva de abandono do Professor para consigo.

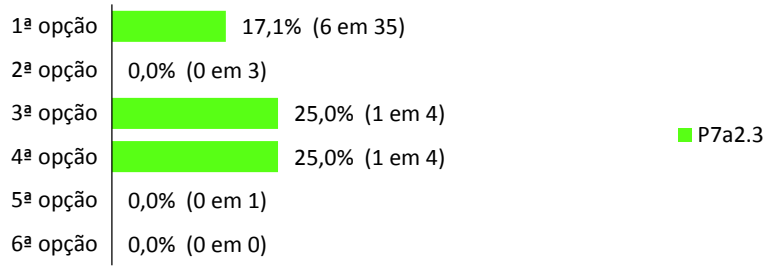


Gráfico 13.98: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 13.99 retira-se que o sistema de ensino não é relevante para a probabilidade dos alunos percecionarem resposta corretiva de abandono do Professor para com eles.

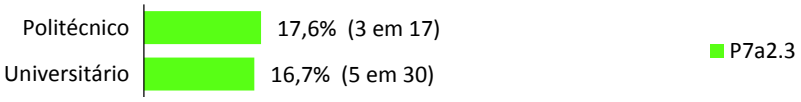


Gráfico 13.99: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 13.100 evidencia que a probabilidade de um Aluno percecionar resposta corretiva de abandono do Professor para com ele é superior nas áreas de Economia, Gestão e Contabilidade (60,0%) e áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços (33,3%).

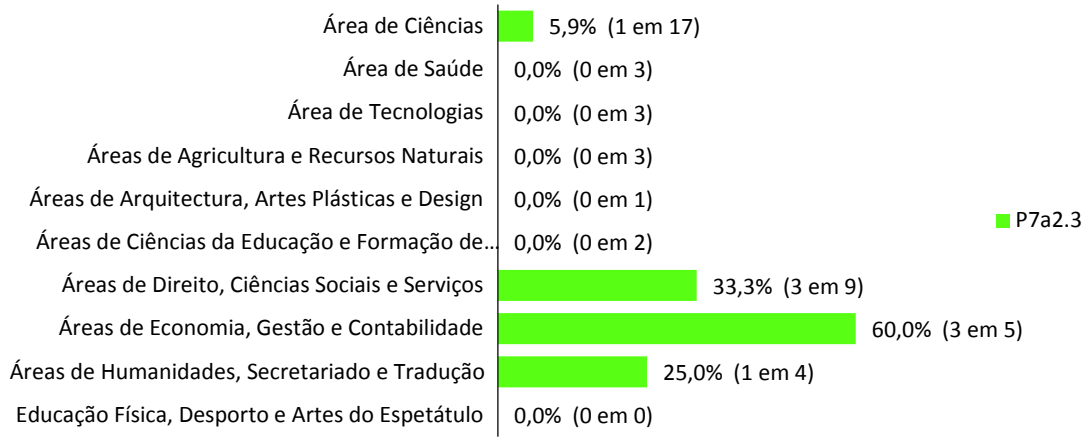


Gráfico 13.100: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 13.101, verifica-se que probabilidade dos alunos percecionarem resposta corretiva de abandono do Professor para com eles tem tendência a diminuir para os 4 primeiros anos curriculares de inscrição, de 30,0% a 0,0%. Salienta-se, ainda, que 25% dos alunos inscritos no 5º ano curricular percecionam resposta corretiva de abandono do Professor para com eles.

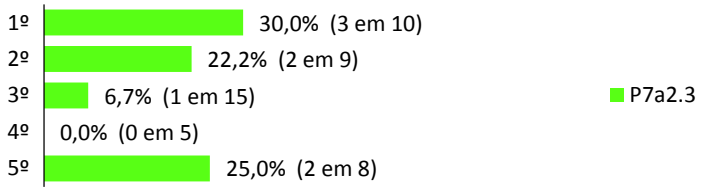


Gráfico 13.101: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 13.102 realça-se que, o facto dos alunos se encontrarem, ou não, deslocados não influencia significativamente a probabilidade destes percecionarem resposta corretiva de abandono do Professor para com eles.

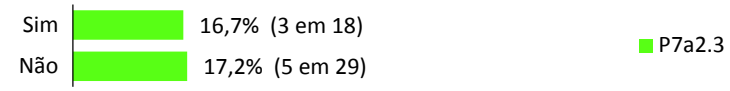


Gráfico 13.102: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 13.103 verifica-se uma forte correlação entre a independência económica dos alunos e a perceção de resposta corretiva de abandono do Professor para com eles ($\rho = -0,99$).

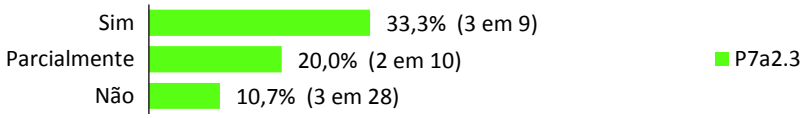


Gráfico 13.103: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da independência económica

A análise do Gráfico 13.104 permite realçar que a probabilidade dos alunos não bolseiros percecionarem resposta corretiva de abandono do Professor para com eles é superior quando comparado com a probabilidade dos alunos bolseiros.

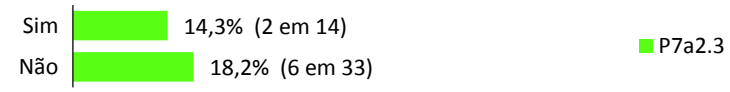


Gráfico 13.104: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Segue-se, agora, a descrição do modo como as variáveis intervenientes "moldam" a nossa investigação no que respeita à perceção, por parte dos alunos, de resposta corretiva de abandono do Professor para com eles, considerando apenas o universo dos 47 alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico deste na relação com eles.

Nesta fase, caracteriza-se o modo como a perceção dos alunos relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3**, pode influir a sua perceção de resposta

corretiva de abandono do Professor para com eles. Tal é representado no Gráfico 13.105, de onde se podem extrair as seguintes evidências.

Assim, 28,6% dos alunos que verificam **P3a2**, ou seja, percecionam um esforço emocional do Professor na relação com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de abandono deste para com eles.

Mais, 19,0% dos alunos que verificam **P3b2**, ou seja, percecionam que o Professor demonstra uma relação de confiança com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de abandono deste para com eles. Contrariamente, 25,0% dos alunos que verificam **~P3b2**, isto é, percecionam que o Professor demonstra uma relação de desconfiança com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de abandono deste para com eles.

Temos, ainda, que 17,2% dos alunos que atestam **P3d2**, isto é, sentem que o Professor tem facilidade em comunicar com eles, também percecionam resposta corretiva de abandono deste para com eles.

Finalmente, 16,7% dos alunos que verificam **P3e2**, isto é, sentem o Professor comprometido afetivamente na relação com eles, percecionam, tal-qualmente, resposta corretiva de abandono deste para com eles. Contrariamente, 66,7% dos alunos que atestam **~P3e2**, ou seja, sentem ausência de comprometido afetivo do Professor na relação com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de abandono deste para com eles.

Assim, face ao que antecede, parece-nos que, segundo a opinião dos alunos, o facto de o professor ter facilidade em comunicar com eles, bem como de estar comprometido com eles não é determinante na inviabilização de uma resposta corretiva de abandono deste para com eles.

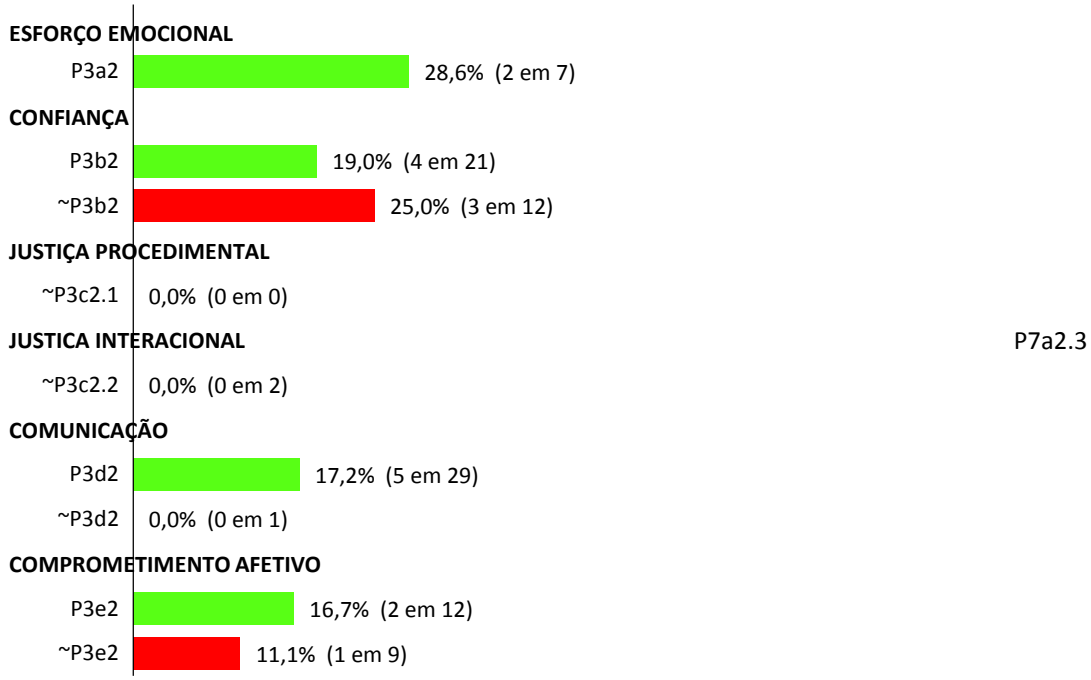


Gráfico 13.105: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes

A partir da análise do Gráfico 13.106, destacam-se as categorias de rutura ou violação do contrato psicológico do Professor, mais realçadas, para as quais os alunos percecionaram uma resposta corretiva de abandono do Professor para com eles.

Assim, 100% dos alunos que afirmaram a não disponibilização de documentos por parte do Professor, percecionaram resposta corretiva de abandono deste para com ele.

Tem-se, ainda, que 80,0% dos alunos que afirmaram o desrespeito do Professor, percecionam resposta corretiva de abandono deste para com eles.

Por outro lado, 50,0% dos alunos, que indicaram ausência de intenção de relacionamento do Professor com eles, percecionam resposta corretiva de abandono destes para com eles.

Mais, ainda, 25,0% dos alunos que afirmaram os problemas de relacionamento do Professor com eles percecionam, igualmente, resposta corretiva de abandono deste para com eles.

Finalmente, 8,3% dos alunos que declararam a incompatibilidade da personalidade e postura do Professor percecionam, também, resposta corretiva de abandono deste para com eles.

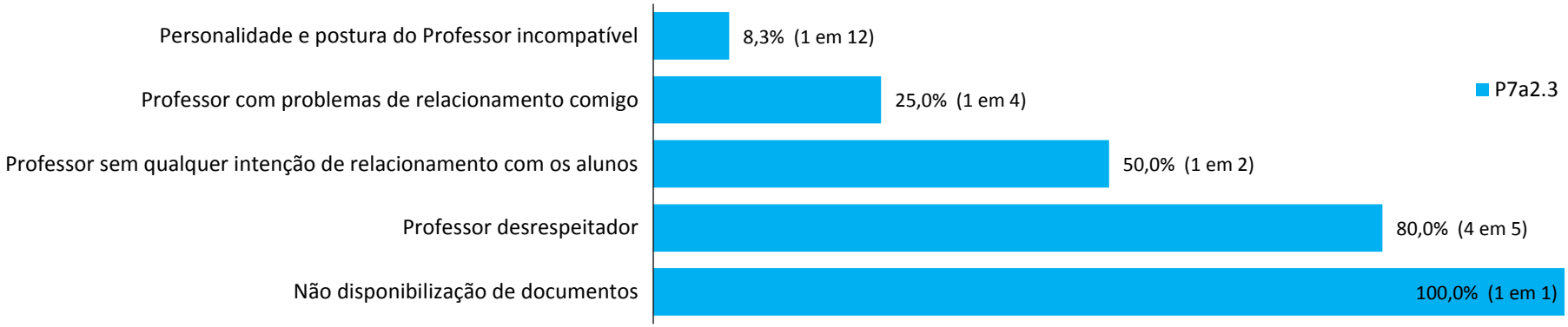


Gráfico 13.106: Resposta corretiva de abandono por parte do Professor percecionada pelo Aluno em função da categoria identificada

13.3. PERCEÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM O ALUNO

A vantagem é recíproca, pois os homens,
enquanto ensinam, aprendem.

(Sêneca)

Nas subsecções seguintes é traçado o perfil dos 67 professores que se submeteram ao estudo no que diz respeito à variável perceção de rutura vs perceção de violação na relação com o Aluno descrita na secção 5.4.4.1. Para tal, recorre-se às respostas dos professores à Parte II do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

13.3.1. Rutura ou violação para com o Aluno

Nesta secção caracteriza-se a rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos professores evidenciada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, é caracterizado o perfil dos professores participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P6a1** (ver Figura 4.2).

P6a1	O PROFESSOR PERCECIONA UMA RUTURA OU VIOLAÇÃO NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor resultou que 7,5% (5 em 67) dos professores percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Aluno, isto é, verificam

a proposição **P6a1**. Da análise do perfil desses 5 professores podem ser retiradas as seguintes evidências.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os professores que percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno.

A análise do Gráfico 13.107 permite salientar que apenas os professores entre os 37 e 60 anos percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno.

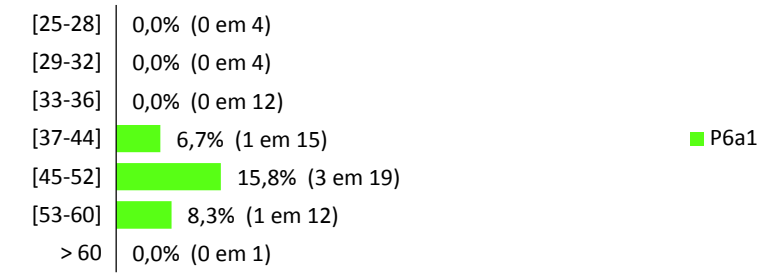


Gráfico 13.107: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da idade

Do Gráfico 13.108 salienta-se que a probabilidade de um Professor do género masculino percecionar rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno é superior, quando comparado com a probabilidade de um Professor do género feminino percecionar rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno.

Gráfico 13.108: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função do género

A análise do Gráfico 13.109 permite realçar que 13,6% dos professores com mestrado como habilitação académica máxima percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno. Por outro lado, 5,1% dos professores com doutoramento percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico

com o Aluno. Ressalva-se, ainda, que os professores com mestrado como habilitação académica máxima não percecionam qualquer rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno.

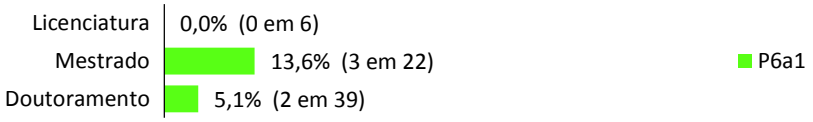


Gráfico 13.109: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da habilitação académica

Do Gráfico 13.110 verifica-se que a probabilidade de um Professor percecionar rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno é 20,0% para os professores da área de Humanidade, Secretariado e Tradução e 8,7% para os professores da área de Saúde.

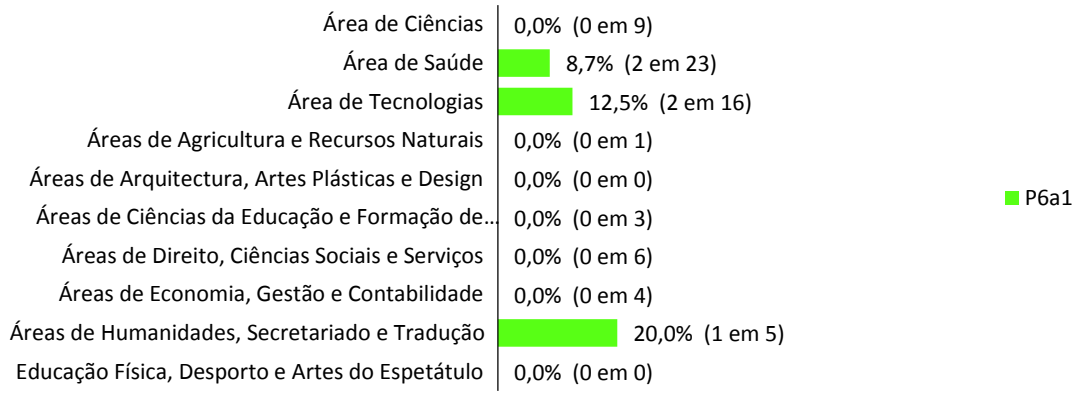


Gráfico 13.110: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da área de formação

A partir do Gráfico 13.111 salienta-se a inexistência de uma conexão significativa entre o tempo de serviço dos professores e a perceção de rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno.

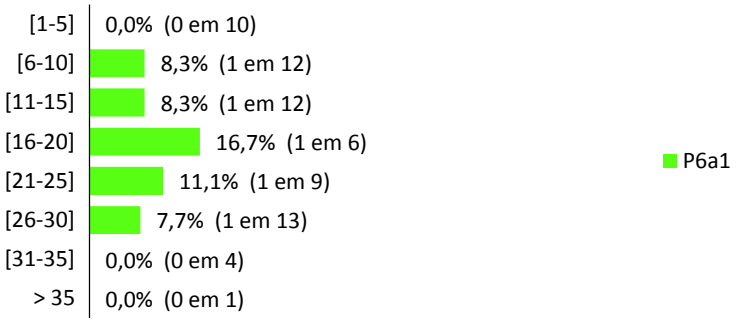


Gráfico 13.111: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função do tempo de serviço

Do Gráfico 13.112, verifica-se a inexistência de uma correlação relevante entre o a categoria dos professores e a perceção de rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno. Salienta-se, no entanto, que 17,6% dos professores adjuntos e 12,5% dos professores associados percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico.

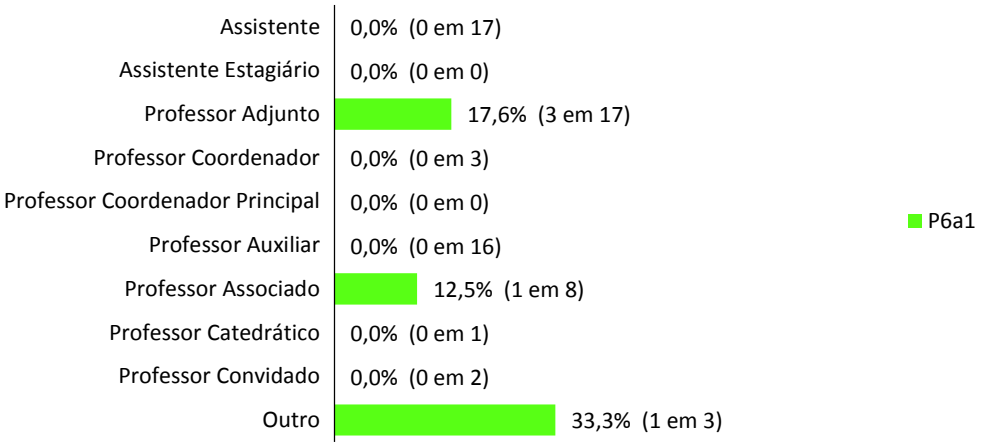


Gráfico 13.112: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria

Da observação do Gráfico 13.113 observa-se a inexistência de uma conexão significativa entre a formação pedagógica dos professores nos últimos 5 anos e a perceção de rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno.

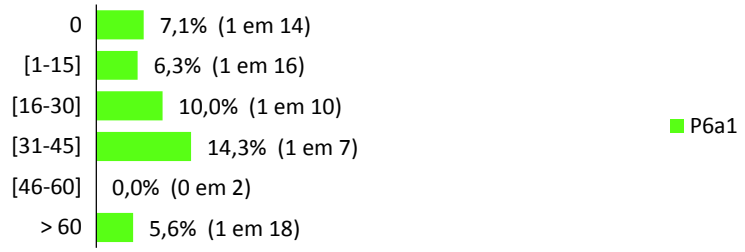


Gráfico 13.113: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da formação pedagógica

Do Gráfico 13.114 realça-se a inexistência de uma correlação relevante entre a motivação dos professores e a perceção de rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno.

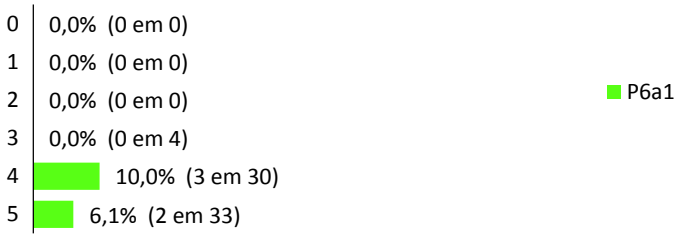


Gráfico 13.114: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da motivação

Do Gráfico 13.115 salienta-se que a probabilidade de um Professor com atividade docente exclusiva percecionar rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno é ligeiramente superior quando comparado com os restantes professores.

Gráfico 13.115: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da atividade extradocente

Chegou o momento, de descrever o modo como as variáveis intervenientes "moldam" a nossa investigação no que respeita à perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno.

Nesta fase, descreve-se o comportamento dos professores que percecionam uma rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Aluno, no que que concerne as variáveis intervenientes. Isto é, caracteriza-se o modo como a perceção dos professores relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3**, pode influir a sua perceção de rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Aluno. Tal é representado no Gráfico 13.116, de onde se podem extrair as seguintes evidências.

Ao contrário do que seria de esperar, nenhum dos professores que sentiu esforço emocional, manifestou desconfiança, ou observou injustiça na relação com o Aluno, percecionou rutura ou violação do seu contrato psicológico com este.

Por outro lado, a variável comprometimento afetivo é a mais influente para a rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos professores. Onde, 10,5% dos professores que verificam **P4e1**, isto é, manifestam comprometimento afetivo com o Aluno, percecionam, igualmente, rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com este.

Segue-se a variável comunicação, onde 7,8% dos professores que corroboram **P4d1**, isto é, revelam facilidade na comunicação com o Aluno, percecionam, também, rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com este.

Por fim, a variável confiança, onde 6,7% dos professores que sustentam **P4b1**, ou seja, manifestam uma relação de confiança com o Aluno, percecionam, de igual modo, rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com este.

Finalmente, saliente-se, ainda, que, tal como iremos observar na secção 13.2.1.3, nenhum dos professores que percecionou rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno, percecionou resposta corretiva de abandono para com este.

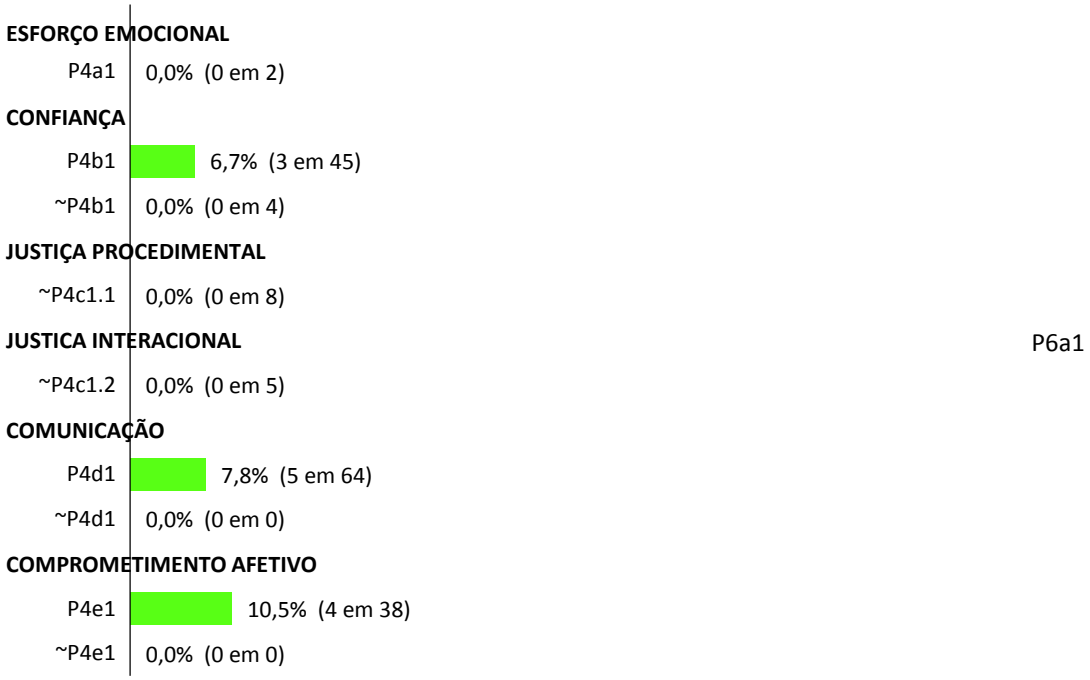


Gráfico 13.116: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função das variáveis intervenientes

Descreve-se, agora, o que é afirmado pelos professores que percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde é, por eles, percecionada uma rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno. As categorias resultantes da codificação são apresentadas no Quadro 13.3.

Quadro 13.3: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria identificada

RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO COM O ALUNO PERCECIONADA PELO PROFESSOR	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Aluno com problemas de relacionamento comigo	1	1,5%
Aluno desrespeitador	1	1,5%
Aluno mal educado	1	1,5%
Discordância com o meu método de ensino	1	1,5%
Personalidade e postura do Aluno incompatível	3	4,5%

A partir da análise do Gráfico 13.117, destacam-se as categorias mais evidenciadas pelos professores como justificativa da perceção de rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno.

Assim, 4,5% dos professores indicam a incompatibilidade com a personalidade e postura do Aluno.

Seguidamente, 1,5% dos professores consideram os problemas de relacionamento do Aluno com eles.

Ainda, 1,5% dos professores afirmam o facto do desrespeito por parte do Aluno.

Por outro lado, 1,5% dos professores indicam a má educação do Aluno.

Por fim, 1,5% dos professores declara o facto do Aluno discordar do seu método de ensino.

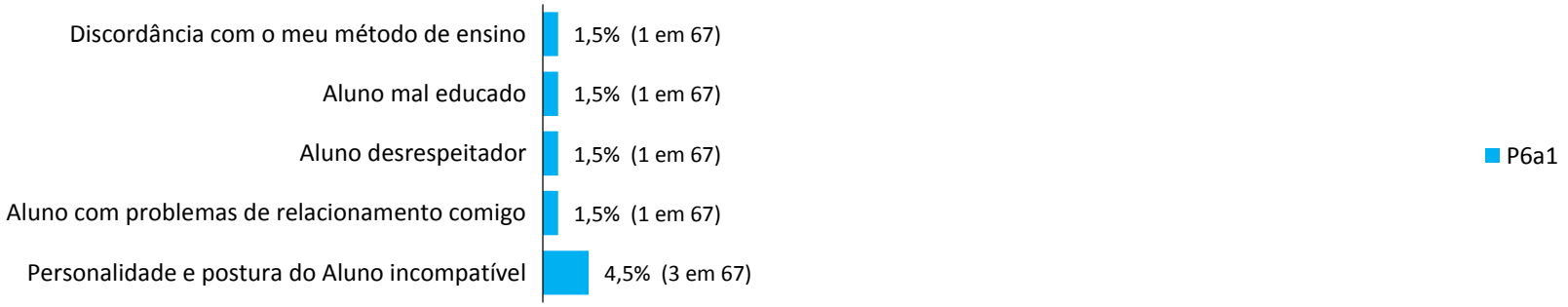


Gráfico 13.117: Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria identificada

Finalmente, o Gráfico 13.118 representa a distribuição dos professores que percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico com o Aluno, no que concerne à tipologia das suas respostas corretivas. De onde se salienta que 20% dos professores manifestam respostas corretivas de equilíbrio e 80% de revisão. Nenhum dos professores manifestou resposta corretiva de abandono.

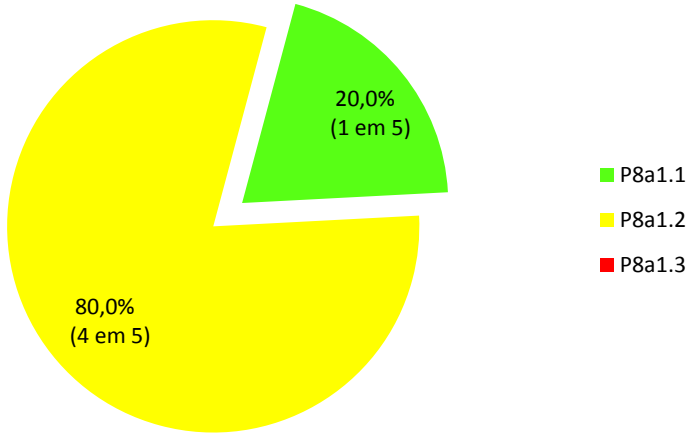


Gráfico 13.118 Rutura ou violação do contrato psicológico com o Aluno percecionada pelo Professor em função da resposta corretiva

13.3.1.1. Resposta corretiva de equilíbrio

Nesta secção é traçado o perfil dos 5 professores que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Aluno no que concerne à variável resposta corretiva de equilíbrio descrita na secção 5.4.4.2.a.

P8a1.1	O PROFESSOR MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE EQUILÍBRIO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos professores que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Aluno resultou que 20,0% (1 em 5) manifestaram resposta corretiva de equilíbrio, isto é, verificam a proposição **P8a1.1** (ver Figura 4.2). Da análise do perfil desse, único, Professor podem ser retiradas as seguintes evidências.

Como apenas um Professor manifestou resposta corretiva de equilíbrio para com o Aluno, não iremos efetuar a descrição de "quem" são os professores que percecionam resposta corretiva de equilíbrio para com o Aluno.

Assim, vamos apenas apresentar o modo como as variáveis intervenientes, ou seja, **P4**, pode incutir a sua manifestação de resposta corretiva de equilíbrio desse Professor para com o Aluno. Tal é representado no Gráfico 13.119, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Assim, 33,3% dos professores que verificam **P4b1**, isto é, revelam confiança para com o Aluno, manifestam, igualmente, resposta corretiva de equilíbrio para com este.

Temos, ainda, que 25,0% dos professores que verificam **P4e1**, os seja, revelam comprometimento afetivo para com o Aluno, manifestam, também, resposta corretiva de equilíbrio para com este.

Por fim, 20,0% dos professores que atestam **P4d1**, isto é, revelam facilidade na comunicação com o Aluno, manifestam, igualmente, resposta corretiva de equilíbrio para com este.

Pode, ainda, constatar-se que todos os professores que indicaram o desrespeito por parte do Aluno, percecionam, igualmente, resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles.

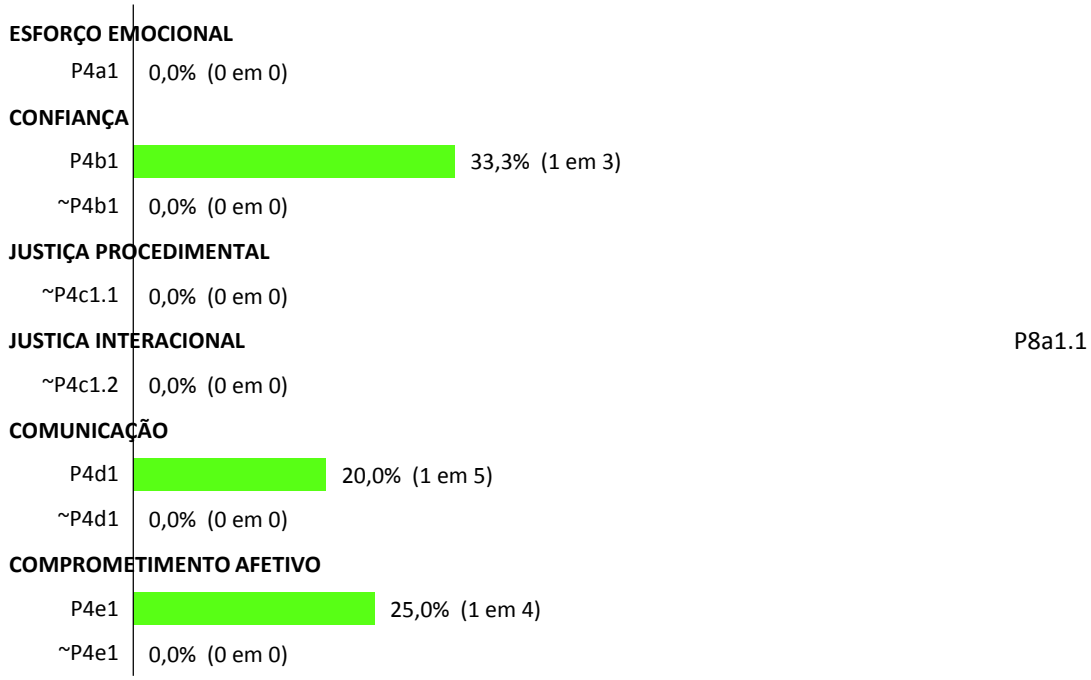


Gráfico 13.119: Resposta corretiva de equilíbrio para com o Aluno manifestada pelo Professor em função das variáveis intervenientes

13.3.1.2. Resposta corretiva de revisão

Nesta secção é traçado o perfil dos 5 professores que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Aluno no que concerne à variável resposta corretiva de revisão descrita na secção 5.4.4.2.b.

P8a1.2	O PROFESSOR MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE REVISÃO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos professores que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Aluno resultou que 80,0% (4 em 5) manifestaram resposta corretiva de revisão, isto é, verificam a proposição **P8a1.2** (ver Figura 4.2).

A partir da análise do perfil desses 4 professores podem ser retiradas as seguintes ilações.

Como apenas um Professor, dos que percecionou rutura ou violação do seu contrato psicológico, não manifestou resposta corretiva de revisão para com o Aluno, não iremos efetuar a descrição de "quem" são os professores que percecionam resposta corretiva de equilíbrio para com o Aluno, visto esta ser muito próxima do descrito na secção 13.3.1.

Assim, vamos apenas apresentar o modo como as variáveis intervenientes, ou seja, **P4**, pode incutir a sua manifestação de resposta corretiva de revisão dos professores para com o Aluno. Tal é representado no Gráfico 13.120, de onde podem ser extraídas as seguintes ilações.

Temos que, 80,0% dos professores que verificam **P4d1**, isto é, revelam facilidade na comunicação com o Aluno, manifestam, também, resposta corretiva de revisão para com este.

Segue-se, que 75,0% dos professores que atestam **P4e1**, isto é, revelam comprometimento afetivo para com o Aluno, manifestam, igualmente, resposta corretiva de revisão para com este.

Finalmente, 67,7% dos professores que patenteiam **P4b1**, isto é, revelam confiança para com o Aluno, manifestam, de igual modo, resposta corretiva de revisão para com este.

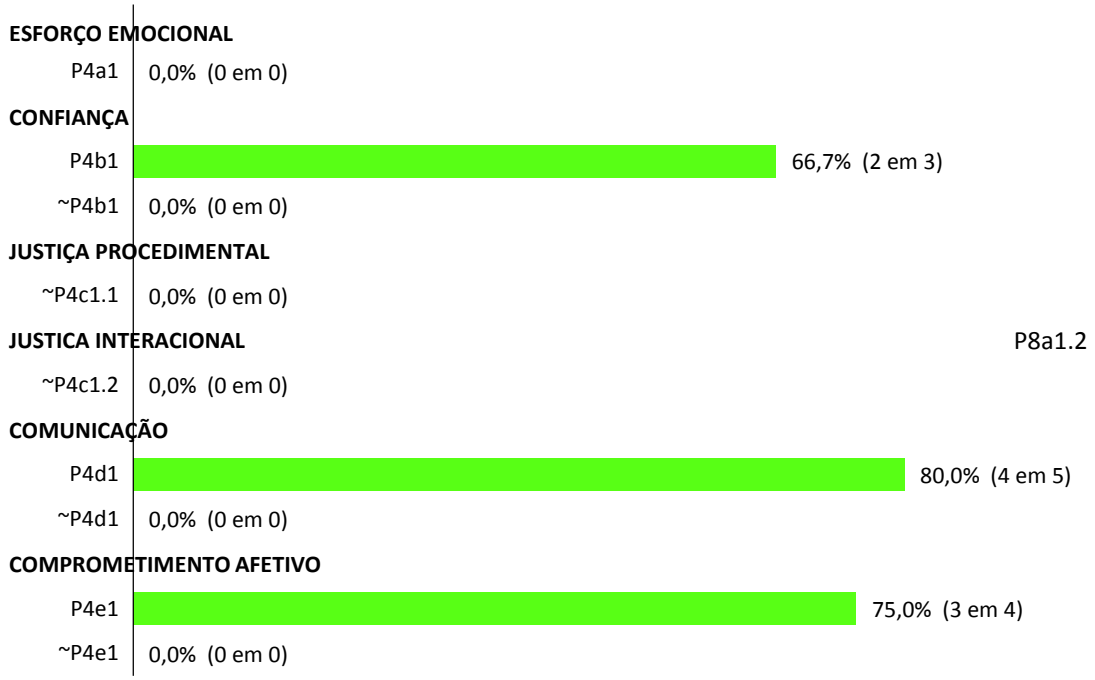


Gráfico 13.120: Resposta corretiva de revisão para com o Aluno manifestada pelo Professor em função das variáveis intervenientes

A partir da análise do Gráfico 13.121, destacam-se as categorias de rutura ou violação do contrato psicológico do Professor, mais realçadas, para as quais os professores manifestaram uma resposta corretiva de revisão para com o Aluno.

Assim, todos os professores que indicaram a incompatibilidade da personalidade e postura do Aluno, problemas de relacionamento do Aluno consigo, má educação por parte do Aluno, bem como, a discordância com o método de ensino evidenciam-se as manifestam, igualmente, uma resposta corretiva de revisão para com o Aluno.

Gráfico 13.121: Resposta corretiva de revisão para com o Aluno manifestada pelo Professor em função da categoria identificada

13.3.1.3. Resposta corretiva de abandono

O objetivo desta seção seria o de traçar o perfil dos professores que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Aluno no que concerne à variável resposta corretiva de abandono descrita na secção 5.4.4.2.c.

P8a1.3	O PROFESSOR MANIFESTA RESPOSTAS CORRETIVAS DE ABANDONO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos professores que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Aluno resultou que nenhum Professor manifestou resposta corretiva de abandono, isto é, a proposição **P8a1.3** (ver Figura 4.2) não é verificada.

13.3.2. Rutura ou violação do Aluno para consigo

Nesta secção caracteriza-se a rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor segundo a perceção dos professores explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, é caracterizado o perfil dos professores participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P6a2** (ver Figura 4.2).

P6a2	O PROFESSOR PERCECIONA UMA RUTURA OU VIOLAÇÃO DO ALUNO NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor resultou que 6,0% (4 em 67) dos professores percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles, isto é, verificam a proposição **P6a2**. Da análise do perfil desses 4 professores podem ser retiradas as seguintes ilações.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os professores que percecionam rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles.

A análise do Gráfico 13.122 permite salientar que apenas os professores entre os 33 e 52 anos percecionam rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles.

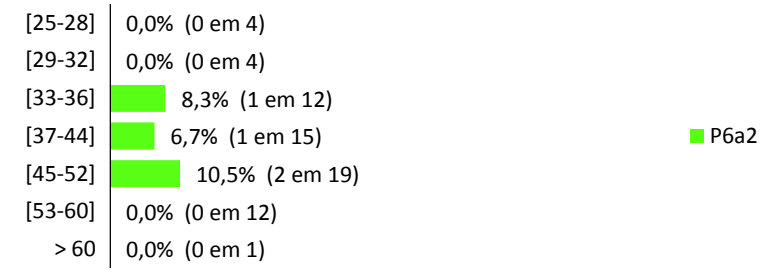


Gráfico 13.122: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da idade

Do Gráfico 13.123 salienta-se que a probabilidade de um Professor do género masculino percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com ele é superior, quando comparado com a perceção de um Professor do género feminino.

Gráfico 13.123: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor pelo Professor em função do género

A análise do Gráfico 13.124 permite realçar uma correlação muito significativa entre a habilitação académica dos professores e a probabilidade destes percecionam rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles (ρ = 0,84).

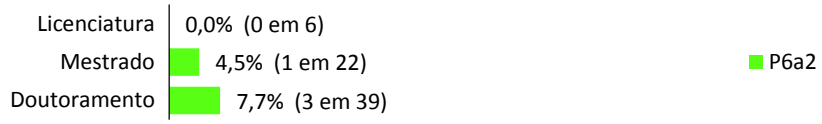


Gráfico 13.124: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da habilitação académica

Do Gráfico 13.125 verifica-se que a probabilidade dos professores percecionarem rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles é 40,0% para os professores da área de Humanidades, Secretariado e Tradução, 16,7% para os professores das áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços, e 6,3% para os professores da área de Tecnologias.

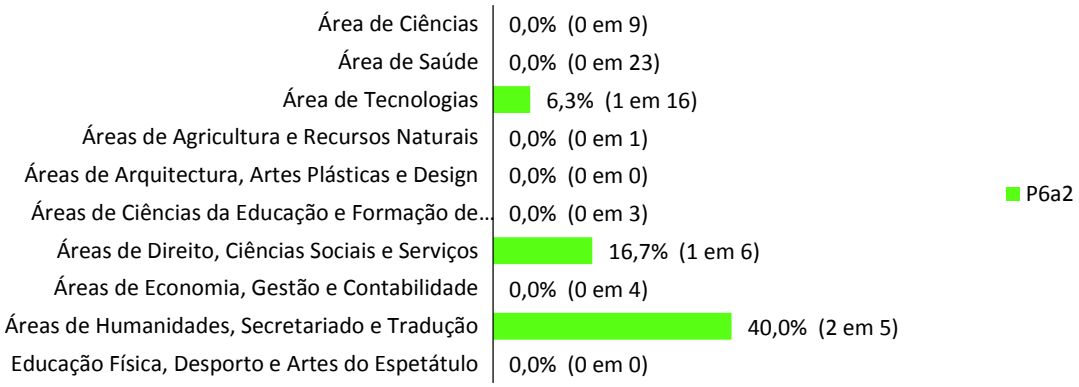


Gráfico 13.125: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da área de formação

A partir do Gráfico 13.126 salienta-se a inexistência de uma conexão significativa entre o tempo de serviço dos professores e a perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles.

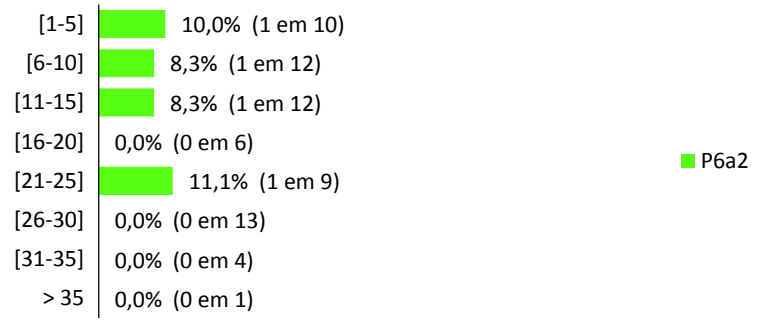


Gráfico 13.126: Rutura ou violação do contrato psicológico do percecionada pelo Professor em função do tempo de serviço

Do Gráfico 13.127, verifica-se a inexistência de uma correlação relevante entre o a categoria dos professores e a perceção de rutura ou violação contrato psicológico do Aluno com eles. Salienta-se, no entanto, que 12,5% dos professores auxiliares e 5,9% dos professores adjuntos percecionam rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles.

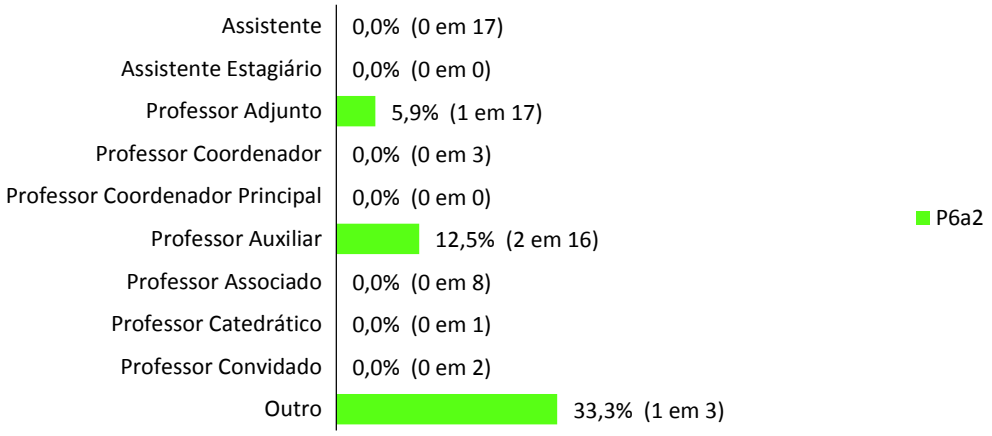


Gráfico 13.127: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria

Da observação do Gráfico 13.128 observa-se a inexistência de uma conexão significativa entre a formação pedagógica dos professores nos últimos 5 anos e a perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles.

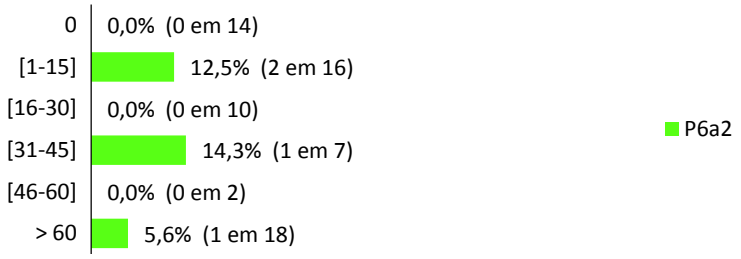


Gráfico 13.128: Rutura ou violação do contrato psicológico do percecionada pelo Professor em função da formação pedagógica

Do Gráfico 13.129 realça-se a inexistência de uma conexão significativa entre a motivação dos professores e a probabilidade destes percecionarem rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles, quando comparado com a perceção dos restantes professores.

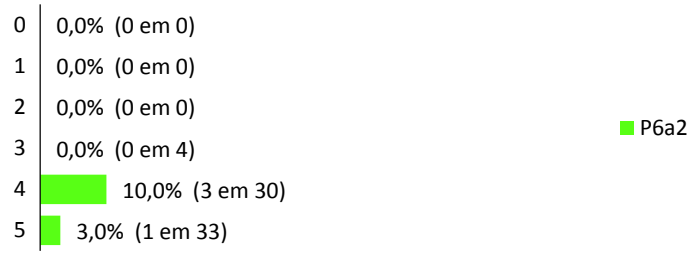


Gráfico 13.129: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da motivação

Do Gráfico 13.130, salienta-se que a probabilidade de um Professor com atividade docente exclusiva percecionar rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com ele é ligeiramente superior quando comparado com os restantes professores.

Gráfico 13.130: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da atividade extradocente

Chegou o momento, de descrever o modo como as variáveis intervenientes "moldam" a nossa investigação no que respeita à perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor.

Nesta fase, descreve-se o comportamento dos professores que percecionam uma rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com eles, no que concerne as variáveis intervenientes. Isto é, caracteriza-se o modo como a perceção dos professores relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3**, pode influir a sua perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com eles. Tal é representado no Gráfico 13.131, de onde se podem extrair as seguintes evidências.

Assim, a variável esforço emocional é a mais influente para a perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno segundo a perceção dos professores. Onde, 15,4% dos professores que verificam **P4a2**, isto é, denunciam esforço emocional por parte do Aluno, percecionam, igualmente, rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com eles.

Um pouco menos influente, situa-se, ainda, a variável justiça interacional, onde 10,0% dos alunos que corroboram **~P3c2.2**, isto é, observam injustiça interacional por parte do Aluno, percecionam, também, rutura ou violação do contrato psicológico deste com eles.

Por outro lado, as restantes variáveis: confiança, justiça interacional, comunicação e comprometimento afetivo não se revelam influentes para a perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno segundo a perceção dos professores. De salientar, ainda, tal como iremos observar nas subsecções seguintes, que nenhum dos professores que percecionou confiança, facilidade na comunicação e comprometimento afetivo do Aluno na relação consigo, perceciona resposta de abandono deste para com eles.

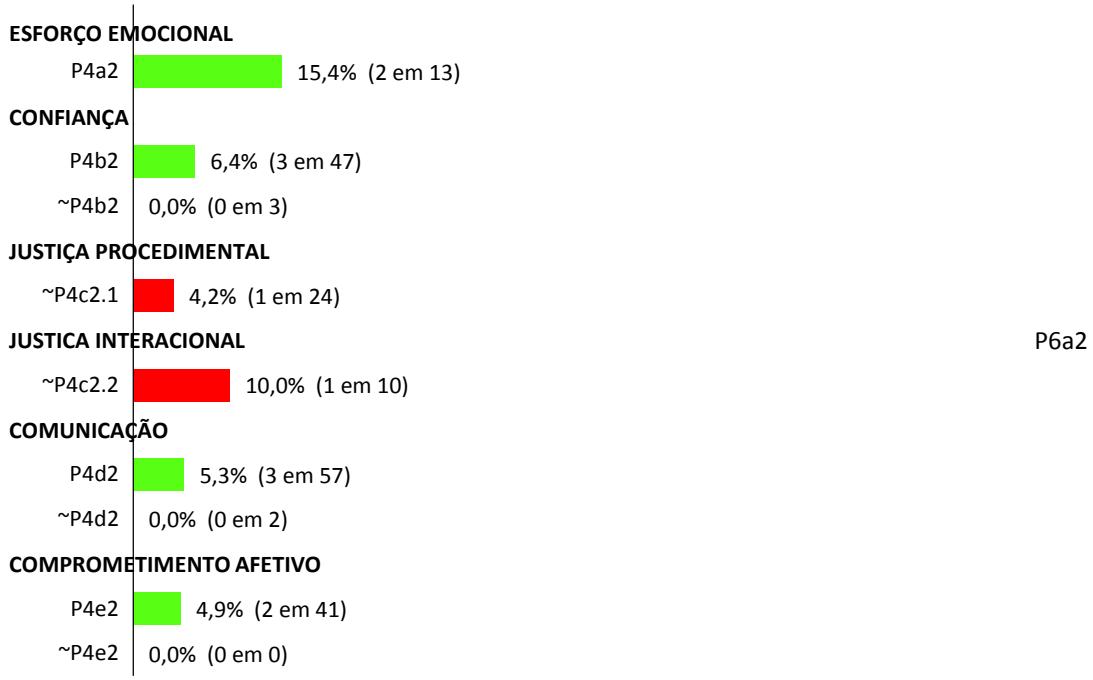


Gráfico 13.131: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função das variáveis intervenientes

Descreve-se agora o que é afirmado pelos professores que percecionam rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde é, por eles, percecionada uma rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno. As categorias resultantes da codificação são apresentadas no Quadro 13.4.

Quadro 13.4: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria identificada

RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO PERCECIONADA PELO PROFESSOR	INDIVÍDUOS	
	Nº	%
Aluno com problemas de relacionamento comigo	1	1,5%
Personalidade e postura do Aluno incompatível	2	3,0%

A partir da análise do Gráfico 13.132, destacam-se as categorias mais evidenciadas pelos professores como justificativa da perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles.

Assim, 3,0% dos professores indicam a incompatibilidade com a personalidade e postura do Aluno.

Seguidamente, 1,5% dos professores consideram os problemas de relacionamento do Aluno com eles.

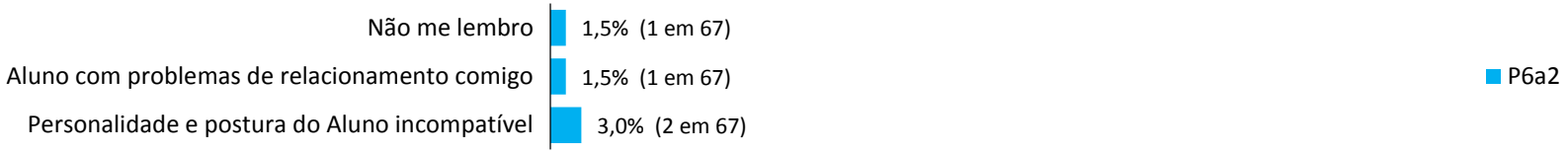


Gráfico 13.132: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria identificada

Finalmente, o Gráfico 13.133 representa a distribuição dos professores que percecionam rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles, no que concerne à tipologia das suas respostas corretivas. De onde se salienta que 20% dos professores manifestam respostas corretivas de equilíbrio e 80% de revisão. Nenhum dos professores manifestou resposta corretiva de abandono.

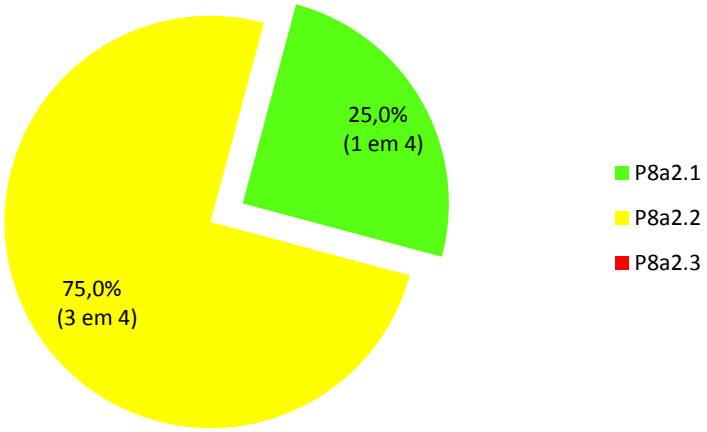


Gráfico 13.133: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelo Professor em função da resposta corretiva

13.3.2.1. Resposta corretiva de equilíbrio

Nesta secção é traçado o perfil dos 4 professores que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com eles, no que concerne à variável resposta corretiva de equilíbrio descrita na secção 5.4.4.2.a.

P8a2.1	O PROFESSOR PERCECIONA, POR PARTE DO ALUNO, RESPOSTAS CORRETIVAS DE EQUILÍBRIO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos professores que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com eles salienta-se que 25,0% (1 em 4) – 1,5% do total dos

professores percecionam resposta corretiva de equilíbrio deste para com eles, isto é, verificam a proposição **P8a2.1** (ver Figura 4.2).

Como apenas um Professor percecionou resposta corretiva de equilíbrio do Aluno para com ele, não iremos efetuar a descrição mais aprofundada de "quem" são os professores, nem o modo como as variáveis intervenientes (**P4**) podem incutir a sua perceção da resposta corretiva de equilíbrio do Aluno para com eles.

13.3.2.2. Resposta corretiva de revisão

Nesta secção é traçado o perfil dos 4 professores que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com eles no que concerne à variável resposta corretiva de revisão descrita na secção 5.4.4.2.b.

P8a2.2	O PROFESSOR PERCECIONA, POR PARTE DO ALUNO, RESPOSTAS CORRETIVAS DE REVISÃO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos professores que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com eles salienta-se que 75,0% (3 em 4) percecionam resposta corretiva de revisão deste para com eles, isto é, verificam a proposição **P8a2.2** (ver Figura 4.2). Da análise do perfil desses 3 professores podem ser retiradas as seguintes ilações.

Como somente um Professor, dos que percecionou rutura ou violação do seu contrato psicológico, não manifestou resposta corretiva de revisão para com o Aluno, não iremos efetuar a descrição de "quem" são os professores que percecionam resposta corretiva de revisão para com o Aluno, visto poder ser caracterizado pelo descrito na secção 13.3.2.

Assim, vamos apenas apresentar o modo como as variáveis intervenientes, ou seja, **P4**, pode incutir a perceção, do Professor, de resposta corretiva de revisão do Aluno para com Professor. Tal é representado no Gráfico 13.134, de onde se podem extrair as seguintes evidências.

Assim, todos os professores que verificam **P4a2**, ou seja, percecionam um esforço emocional do Aluno na relação com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de revisão deste para com eles. Tal ocorreu com todos os alunos que atestam **~P4c2.1**, e **~P4c2.2**, ou seja, percecionam que o Aluno sente injustiça procedimental e interacional na relação com eles, também percecionam resposta corretiva de revisão deste para com eles.

Por outro lado, 66,7% dos professores que verificam **P4b2**, isto é, percecionam que o Aluno revela uma relação de confiança com eles, percecionam, igualmente, resposta corretiva de revisão do Aluno para com eles. Temos, ainda, que, 66,7% dos Professores que atestam **P4d2**, isto é, sentem que o Aluno tem facilidade em comunicar com eles, percecionam resposta corretiva de revisão do Aluno para com eles.

Finalmente, 50,0% dos professores que verificam **P4e2**, isto é, sentem comprometimento afetivo do Aluno na relação com eles, percecionam resposta corretiva de revisão do Aluno para com eles.

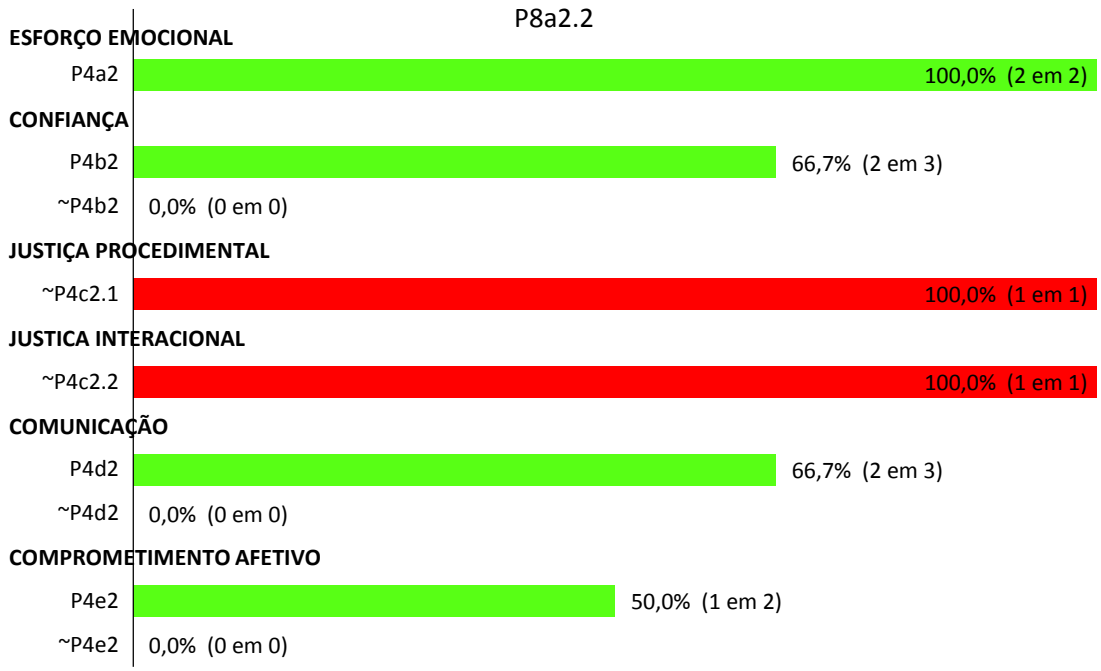


Gráfico 13.134: Resposta corretiva de revisão por parte do Aluno percecionada pelo Professor em função das variáveis intervenientes

A partir da análise do Gráfico 13.135, destacam-se as categorias de rutura ou violação do contrato psicológico, mais realçadas, para as quais os professores manifestaram uma resposta corretiva de revisão para com o Aluno.

Assim, todos os professores que indicaram a incompatibilidade da personalidade e postura do Aluno, bem como, o Aluno com problema de relacionamento com eles manifestam, igualmente, uma resposta corretiva de revisão para com o Aluno.

Gráfico 13.135: Resposta corretiva de revisão por parte do Aluno percecionada pelo Professor em função da categoria identificada

13.3.2.3. Resposta corretiva de abandono

O objetivo desta seção é traçar o perfil dos professores que percecionaram rutura ou violação contrato psicológico do Aluno na relação com eles, no que concerne à variável resposta corretiva de revisão descrita na secção 5.4.4.2.c.

P8a2.3	O PROFESSOR PERCECIONA, POR PARTE DO ALUNO, RESPOSTAS CORRETIVAS DE ABANDONO AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS PARA MINIMIZAR DISCREPÂNCIAS NA RELAÇÃO PARA CONSIGO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado aos professores que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação consigo resultou que nenhum Professor percecionou resposta corretiva de abandono, isto é, a proposição **P8a1.3** (ver Figura 4.2) não é verificada.

13.4. DISCREPÂNCIAS

O pensamento tem vida apenas num ambiente
de significados socialmente construídos.

(Bakhurst, 1988)

Nesta secção efetua-se uma discussão comparativa da rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno e do Professor percecionadas pelos alunos e pelos professores. Assim, efetua-se uma observação das variáveis intervenientes, relativamente às quais ocorrem discrepâncias no que concerne à rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno e do Professor segundo a perceção dos alunos vs dos professores, de onde, apenas, se consideram os valores com desvio padrão mais significativo.

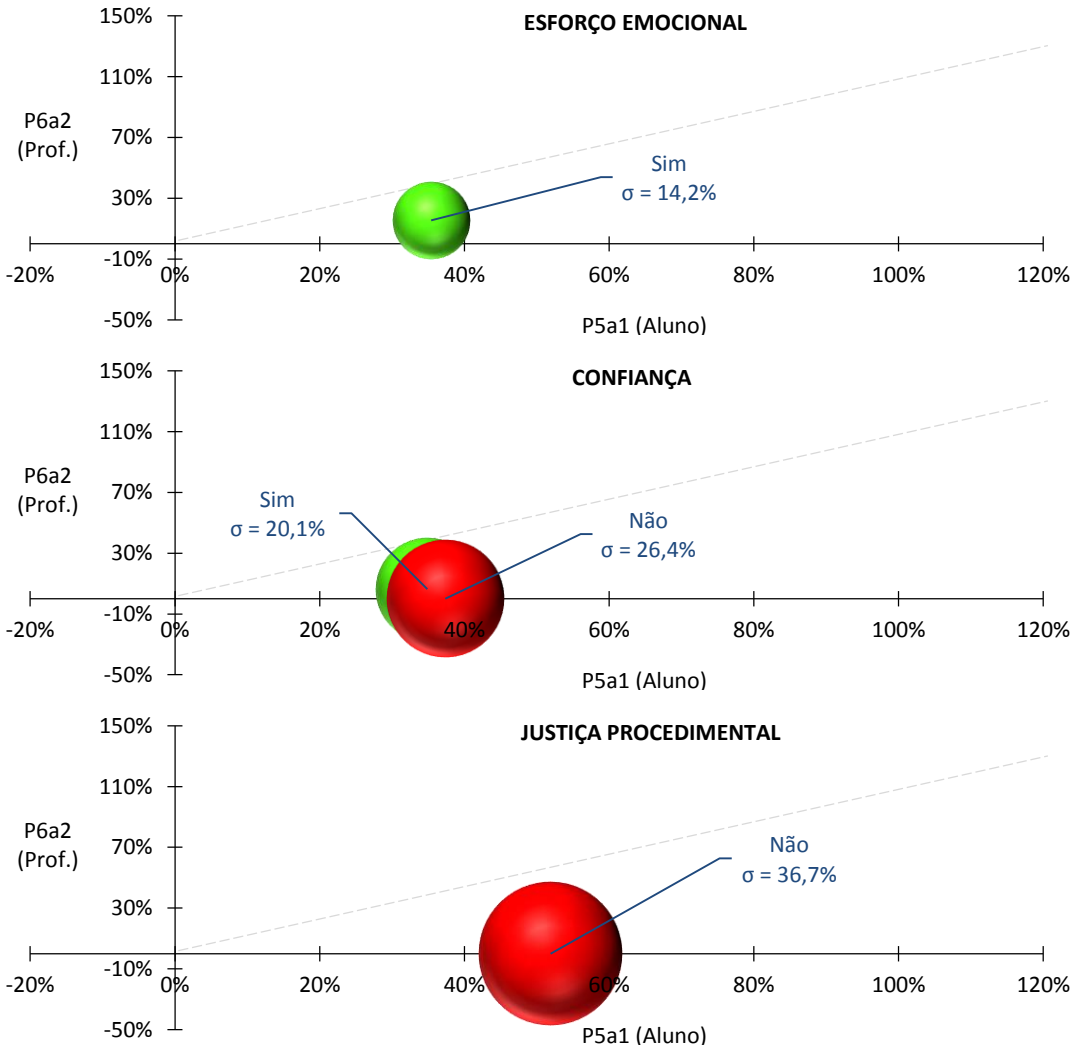
Podemos começar por afirmar que existe uma muito significativa discrepância entre rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelos alunos (**P5a1** – secção 13.2.1) e percebida pelos professores (**P6a2** – secção 13.3.2). Com efeito, 36,6% dos alunos percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico, enquanto apenas 6,0% dos professores percebem essa rutura ou violação.

O Gráfico 13.136 apresenta a rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno, analisando as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos e dos professores, a partir das quais se podem retirar as seguintes ilações.

Os alunos percecionam uma rutura ou violação do seu contrato psicológico muito mais expressiva do que o percecionado pelos professores, em razão da dificuldade de comunicação com o Professor (σ = 39,3%). Tal, ocorre, igualmente, devido à perceção de injustiça interacional (σ = 39,1%) e injustiça procedimental (σ = 36,7%) na relação com o Professor.

Mais, os alunos percecionam uma rutura ou violação do seu contrato psicológico mais expressiva do que o percecionado pelos professores, em razão da relação de desconfiança (σ = 26,4%), confiança (σ = 20,1%), bem como, facilidade de comunicação com o Professor (σ = 19,1%). Tal, ocorre, ainda, devido à manifestação de comprometimento afetivo (σ = 23,4%) e ausência de comprometimento afetivo (σ = 25,5%) na relação com o Professor.

Por fim, os alunos percecionam uma rutura ou violação do seu contrato psicológico ligeiramente mais significativa do que o percecionado pelos professores, motivado pela denuncia de esforço emocional para com o Professor (σ = 14,2%) e manifestação de uma relação de desconfiança com o Professor.



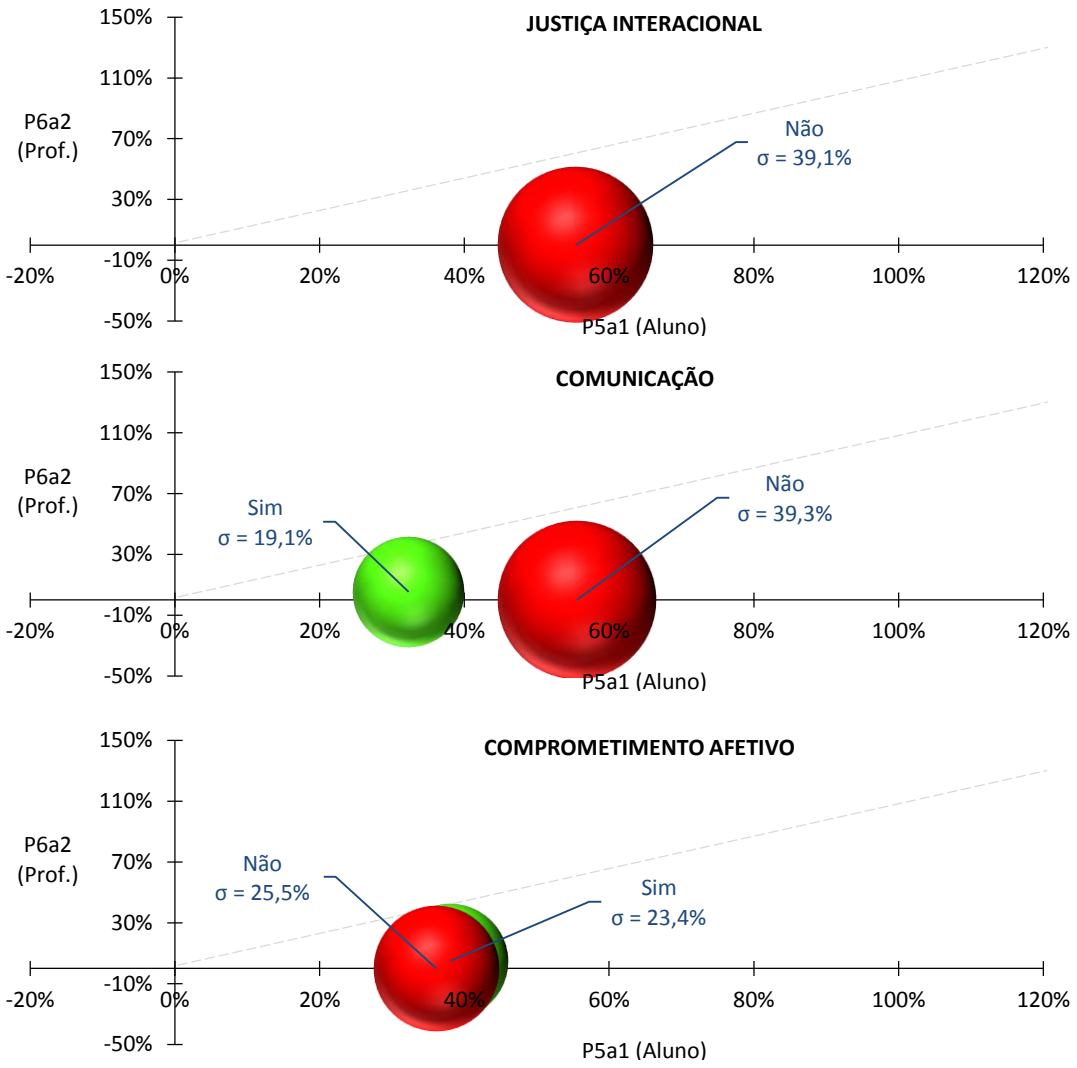


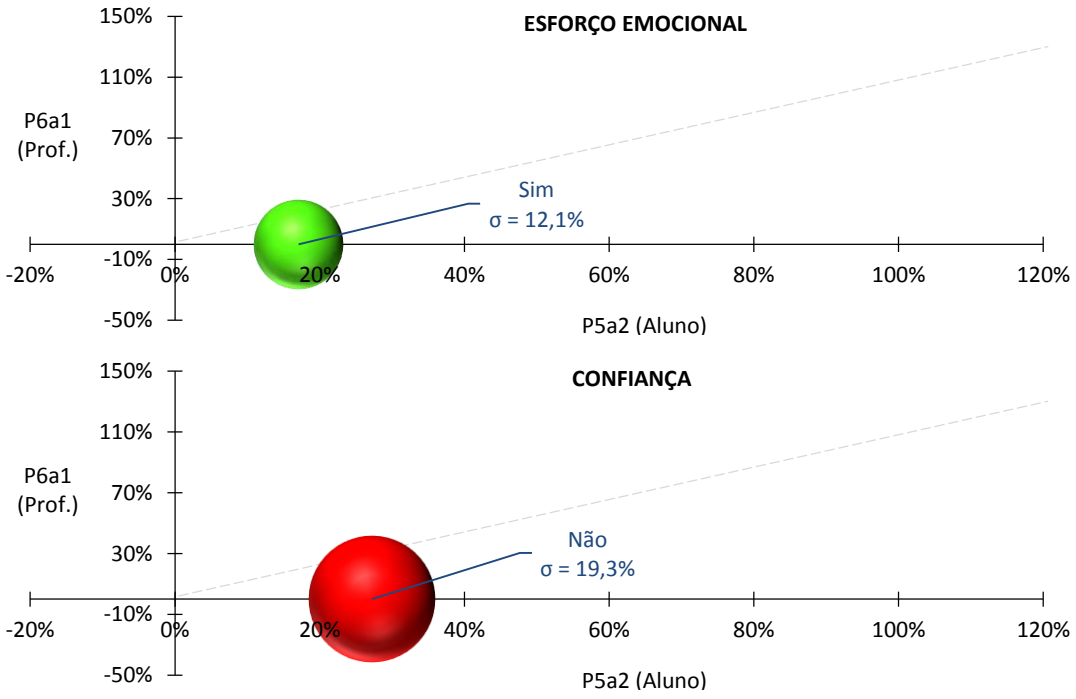
Gráfico 13.136: Rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno para com o Professor – perceção do Aluno (P5a1) vs perceção do Professor (P6a2)

Relativamente à rutura ou violação do contrato psicológico do Professor pode salientar-se que existe uma significativa discrepância entre percecionado pelos professores (**P6a1** – secção 13.3.1) e percebida pelos alunos (**P5a2** – secção 13.2.2). Com efeito, enquanto apenas 7,5% dos professores percecionam rutura ou violação do seu contrato psicológico, 14,5% dos alunos percecionam rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com eles.

O Gráfico 13.137 apresenta a rutura ou violação do contrato psicológico do Professor para com o Aluno, analisando as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos e dos professores, a partir das quais se podem retirar as seguintes ilações.

Os alunos percecionam uma rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles mais relevante do que o percecionado pelos professores, devido à relação de desconfiança do Professor com eles (σ = 19,3%). Tal sucede, igualmente, motivado pela ausência de comprometimento afetivo do Professor com eles (σ = 15,9%).

Pode, também, afirmar-se que os alunos percecionam uma rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles ligeiramente mais significativa do que o percecionado pelos professores, em razão da perceção de injustiça interacional (σ = 12,9%) e denuncia de esforço emocional (σ = 12,1%) na relação do Professor com eles, bem como, motivado pela dificuldade de comunicação deste com eles (σ = 8,5%).



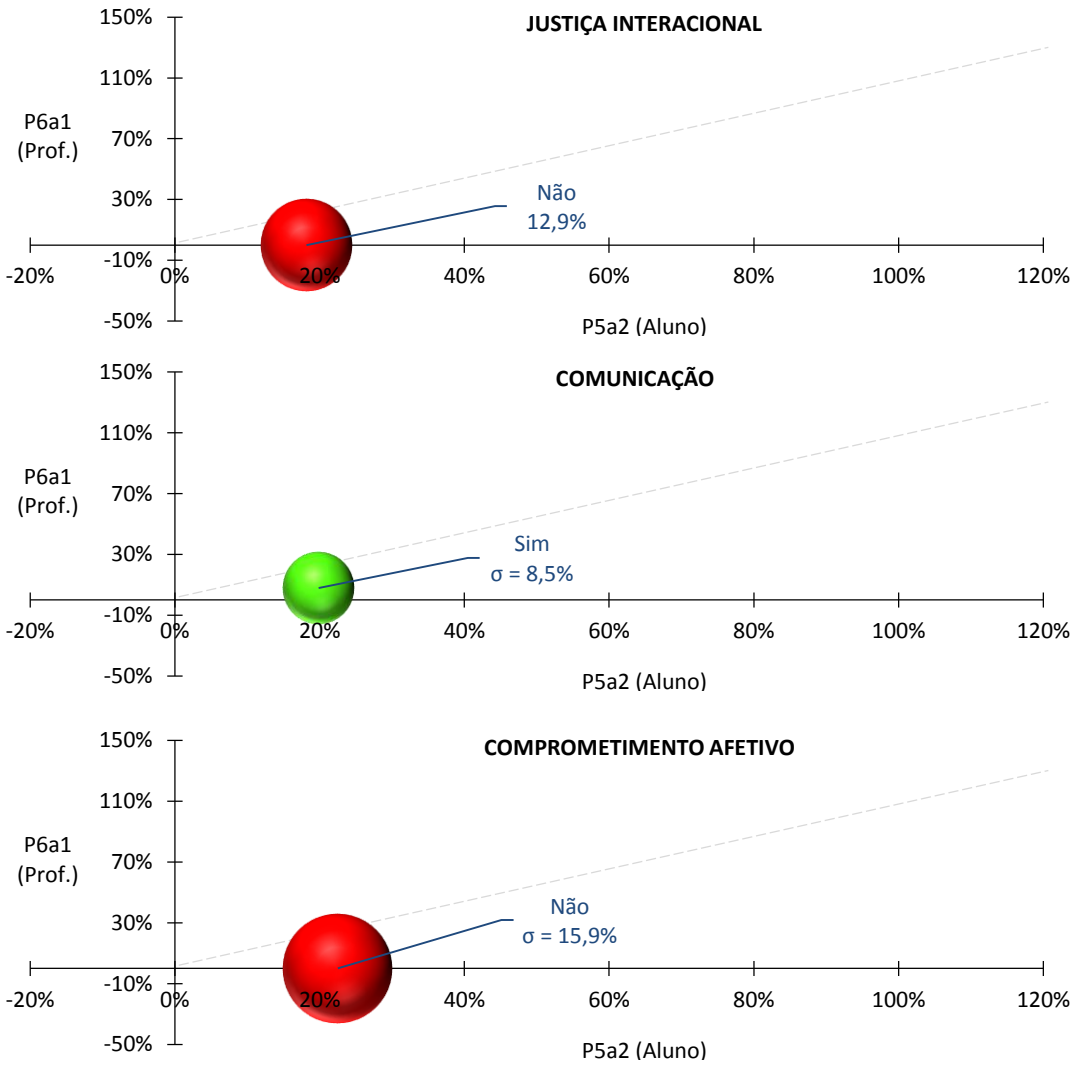


Gráfico 13.137: Rutura ou violação do contrato psicológico do Professor para com o Aluno – perceção do Aluno (P5a2) vs perceção do Professor (P6a1)

Deve, ainda, salientar-se que não existe qualquer sincronia entre as categorias manifestadas pelos alunos como justificativa da rutura ou violação do seu contrato psicológico e as percecionadas pelos professores como motivo da rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno consigo.

De igual, modo, podemos realçar que não existe qualquer coincidência entre as categorias manifestadas pelos professores como razão da rutura ou violação do seu contrato psicológico e as percecionadas pelos alunos como fundamento da rutura ou violação do contrato psicológico do Professor consigo.

13.4.1. Resposta corretiva de equilíbrio

No que concerne à resposta corretiva de equilíbrio do Aluno para com o Professor existe uma significativa discrepância entre a manifestação dos alunos (**P7a1.1** – secção 13.2.1.1) e a perceção dos professores (**P8a2.1** – secção 13.3.2.1). Efetivamente, 8,6% (10 em 116) dos alunos que manifestaram rutura ou violação do seu contrato psicológico, isto é, 3,2% do total dos alunos, manifestam resposta corretiva de equilíbrio para com o Professor, ao invés 25,0% (1 em 4) dos professores que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles, ou seja, 1,4% do total dos professores, percecionam resposta corretiva de equilíbrio do Aluno para com eles.

Relativamente à resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com o Aluno constata-se uma significativa discrepância entre a manifestação dos professores (**P8a1.1** – secção 13.3.1.1) e a perceção dos alunos (**P7a2.1** – secção 13.2.2.1). Com efeito, 20,0% (1 em 5) dos professores que manifestaram rutura ou violação do seu contrato psicológico, isto é, 1,5% do total dos professores, manifestam resposta corretiva de equilíbrio para com o Aluno, enquanto 29,8% (14 em 47) dos alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles, ou seja, 4,4% do total dos alunos percecionam resposta corretiva de equilíbrio do Professor para com eles.

13.4.2. Resposta corretiva de revisão

No que diz respeito à resposta corretiva de revisão do Aluno para com o Professor pode afirmar-se que existe uma expressiva discrepância entre a manifestação dos alunos (**P7a1.2** – secção 13.2.1.2) e a perceção dos professores (**P8a2.2** – secção 13.3.2.2). Com efeito, 79,3% (92 em 116) dos alunos que manifestaram rutura ou violação do seu contrato psicológico, isto é, 29,0% do total dos alunos, manifestam resposta corretiva de revisão para com o Professor, enquanto 75,0% (3 em 4) dos professores que percecionaram rutura

ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles, ou seja, 4,5% do total dos professores, percecionam resposta corretiva de revisão do Aluno para com eles.

Aludindo à resposta corretiva de revisão do Professor para com o Aluno constata-se uma relevante discrepância entre a manifestação dos professores (**P8a1.2** – secção 13.3.1.2) e a perceção dos alunos (**P7a2.2** – secção 13.2.2.2). Com efeito, 80,0% (4 em 5) dos professores que manifestaram rutura ou violação do seu contrato psicológico, isto é, 5,9% do total dos professores, manifestaram resposta corretiva de revisão para com o Aluno, enquanto 53,2% (25 em 47) dos alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles, ou seja, 7,9% do total dos alunos percecionam resposta corretiva de revisão do Professor para com eles.

13.4.3. Resposta corretiva de abandono

Relativamente à resposta corretiva de abandono do Aluno para com o Professor verifica-se que existe uma significativa discrepância entre a manifestação dos alunos (**P7a1.3** – secção 13.2.1.3) e a perceção dos professores (**P8a2.3** – secção 13.3.2.3). Com efeito, 12,1% (14 em 116) dos alunos que manifestaram rutura ou violação do seu contrato psicológico, isto é, 4,4% do total dos alunos, manifestam resposta corretiva de abandono para com o Professor, ao invés nenhum dos professores perceciona resposta corretiva de abandono do Aluno para com eles.

No que concerne à resposta corretiva de abandono do Professor para com o Aluno constata-se, igualmente, uma relevante discrepância entre a manifestação dos professores (**P8a1.3** – secção 13.3.1.3) e a perceção dos alunos (**P7a2.3** – secção 13.2.2.3). Com efeito, enquanto nenhum dos professores manifesta resposta corretiva de abandono para com o Aluno, 17,0% (8 em 47) dos alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles, ou seja, 2,5% do total dos alunos percecionam resposta corretiva de abandono do Professor para com eles.

13.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Um dos principais objetivos deste capítulo foi, sobretudo, para além de descrever o perfil dos alunos e professores ("quem") que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico na relação Professor-Aluno, caracterizar o modo como o comportamento desses alunos e professores, relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3** e **P4**, respetivamente, influiu a sua perceção de rutura ou violação do contrato psicológico.

Assim, efetuámos a caracterização da rutura ou violação do contrato psicológico, bem como dos seus tipos de resposta corretiva de equilíbrio, revisão e abandono, na relação Professor-Aluno segundo a perceção dos alunos e dos professores da investigação, com recurso a quadros e gráficos representativos da informação resultante do tratamento de dados (secção 5.5.3) recolhidos através das questões da Parte II dos inquéritos por questionário, respetivamente ao Aluno e ao Professor.

Começámos por, traçar o perfil dos 116 alunos que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Professor (**P5a1**) e o modo como o comportamento destes influi a sua perceção de rutura ou violação do seu contrato psicológico (**P5a1** em função de **P3a1** … **P3e1**). Ao qual se seguiu a caracterização, de modo similar, dos 10 alunos que manifestaram resposta corretiva de equilíbrio (**P7a1.1**), dos 92 alunos que exprimiram resposta corretiva de revisão (**P7a1.2**) e dos 14 alunos que declararam resposta corretiva de abandono (**P7a1.3**).

Após o qual, traçámos o perfil dos 47 alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Professor na relação com eles (**P5a2**) e o modo como o comportamento destes influencia a perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles (**P5a2** em função de **P3a2** … **P3e2**). Ao qual se seguiu a caracterização, de modo similar, dos 14 alunos que observaram resposta corretiva de equilíbrio do Professor (**P7a2.1**),

dos 25 alunos que percecionaram resposta corretiva de revisão do Professor (**P7a2.2**) e dos 8 alunos que perceberam resposta corretiva de abandono do Professor (**P7a2.3**).

De seguida, traçámos o perfil dos 5 professores que perceberam rutura ou violação do seu contrato psicológico na relação com o Aluno (proposição **P6a1**) e o modo como o comportamento destes influi a perceção de rutura ou violação do seu contrato psicológico (**P6a1** em função de **P4a1** … **P4e1**). Ao qual se seguiu uma caracterização simples do Professor que declarou resposta corretiva de equilíbrio (**P8a1.1**), dos 4 professores que exprimiram resposta corretiva de revisão (**P8a1.2**). De notar que nenhum professor manifestou resposta corretiva de abandono (**P8a1.3**).

Prosseguimos com descrição do perfil dos 4 professores que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno na relação com eles (**P6a2**) e o modo como o comportamento destes influencia a perceção de rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno com eles (**P6a2** em função de **P4a2** … **P4e2**). Após o qual, caracterizámos de modo sintético, o Professor que percebeu resposta corretiva de equilíbrio do Aluno (**P8a2.1**), os 3 professores que observaram resposta corretiva de revisão do Aluno (**P8a2.2**). De notar que nenhum professor percecionou resposta corretiva de abandono do Aluno (**P8a2.3**).

Finalmente, como contributo para responder ao objetivo principal da nossa investigação, efetuámos uma análise crítica das discrepâncias mais significativas entre as perceções dos alunos e dos professores para rutura ou violação do contrato psicológico, respetivamente, do Aluno (**P5a1** vs **P6a2**) e do Professor (**P6a1** vs **P5a2**). Ao qual se seguiu, uma análise crítica sintética das discrepâncias mais significativas entre as perceções dos alunos e dos professores para a resposta corretiva de equilíbrio do Aluno (**P7a1.1** vs **P8a2.1**) e do Professor (**P8a1.1** vs **P7a2.1**), revisão do Aluno (**P7a1.2** vs **P8a2.2**) e do Professor (**P8a1.2** vs **P7a2.2**) e abandono do Aluno (**P7a1.3** vs **P8a2.3**) e do Professor (**P8a1.3** vs **P7a2.3**).

CAPÍTULO 14 -

CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCECIONADA PELO ALUNO E PROFESSOR

14.1. Nota Introdutória
14.2. Perceção do Aluno na Relação com o Professor
14.2.1. Consolidação do contrato psicológico com o Professor
14.2.2. Consolidação do contrato psicológico do Professor com ele
14.3. Perceção do Professor na Relação com o Aluno
14.3.1. Consolidação do contrato psicológico com o Aluno
14.3.2. Consolidação do contrato psicológico do Aluno com ele
14.4. Discrepâncias
14.5. Síntese do Capítulo

14.1. NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo consiste na caracterização da consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno e do Professor. Essa caracterização compreende, primeiramente, a descrição do perfil dos alunos e professores que percecionam consolidação do contrato psicológico, e por outro lado, descrever o modo como o comportamento dos alunos e professores, no que concerne às variáveis intervenientes, influi a sua perceção de consolidação do contrato psicológico, ou por outras palavras o modo como as variáveis intervenientes moldam a nossa investigação, no que concerne à consolidação do contrato psicológico.

Inicialmente, caracteriza-se a consolidação do contrato psicológico segundo a perceção do Aluno na relação com o Professor. Segue-se a perceção do Professor na relação com o Aluno. Sucede-se, uma discussão crítica Sucede-se, uma discussão crítica das principais discrepâncias entre as diversas perceções. Finalmente, é apresentada uma síntese das temáticas destacadas no decorrer do capítulo.

14.2. PERCEÇÃO DO ALUNO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

A mente que se abre a uma nova idéia
jamais voltará ao seu tamanho original.

(Albert Einstein)

Nas subsecções seguintes traça-se o perfil dos 317 alunos que se submeteram ao estudo no que concerne à variável consolidação na relação com o Professor descrita na secção 5.4.4.3. Para tal, recorre-se às respostas dos alunos à Parte II do questionário (ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO).

14.2.1. Consolidação do contrato psicológico com o Professor

Nesta secção, caracteriza-se a consolidação do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, é descrito o perfil dos alunos participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P9a1** (ver Figura 4.2).

P9a1	O ALUNO MANIFESTA ATITUDES E COMPORTAMENTOS FAVORÁVEIS À CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO COM O PROFESSOR

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno resultou que 66,6% (211 em 317) dos alunos manifestaram atitudes e comportamentos de consolidação do seu contrato psicológico com o Professor, isto é, verificam a proposição **P9a1**. Da análise do perfil desses 211 alunos podem ser retiradas as seguintes ilações.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os alunos que manifestam consolidação do seu contrato psicológico com o Professor.

A análise do Gráfico 14.1 permite observar a inexistência de uma relação significativa entre a idade e a probabilidade de um Aluno manifestar consolidação do seu contrato psicológico com o Professor.

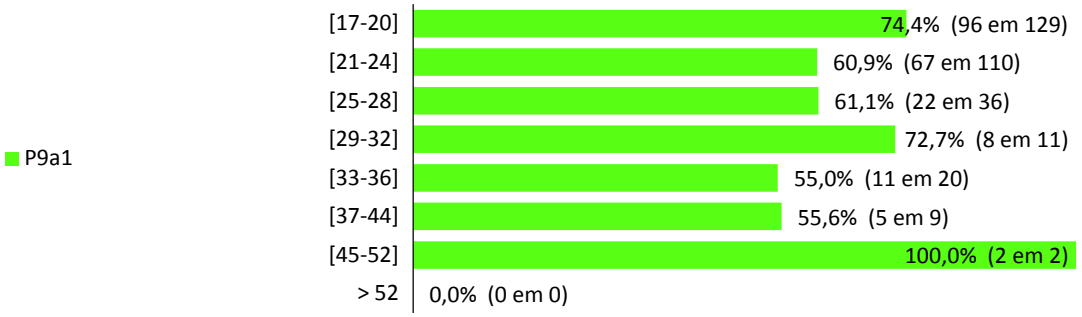


Gráfico 14.1: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função da idade

Do Gráfico 14.2 salienta-se que o género do Aluno não é relevante para a probabilidade de um Aluno manifestar consolidação do seu contrato psicológico com o Professor.

Gráfico 14.2: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função do género

A partir do Gráfico 14.3 realça-se que a probabilidade de um Aluno manifestar consolidação do seu contrato psicológico com o Professor é ligeiramente inferior para os alunos que acederam ao ensino superior como titulares de Cursos Pós-Secundários (CET) quando comparado com os restantes alunos.

Gráfico 14.3: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função do tipo de acesso

A análise do Gráfico 14.4 permite salientar que a probabilidade de um Aluno manifestar consolidação do seu contrato psicológico com o Professor é, ao que contrariamente poderia ser por nós esperado, superior para os alunos com média de acesso de 10 ou 11 valores (75,0%), quando comparado com os alunos de médias de acesso mais elevadas.

Gráfico 14.4: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função da média de acesso

Em nosso entendimento, a opção de candidatura do Aluno poderia ser um dos fatores influenciadores para a consolidação do contrato psicológico com o Professor. No entanto, a partir da observação do Gráfico 14.5, tal não se verifica, com efeito, os alunos que acederam ao ensino superior no curso de 4ª e 5ª opção de escolha manifestam uma probabilidade de consolidação do seu contrato psicológico com o Professor mais elevada (80,0% e 78,6%, respetivamente), quando comparado com os restantes alunos.

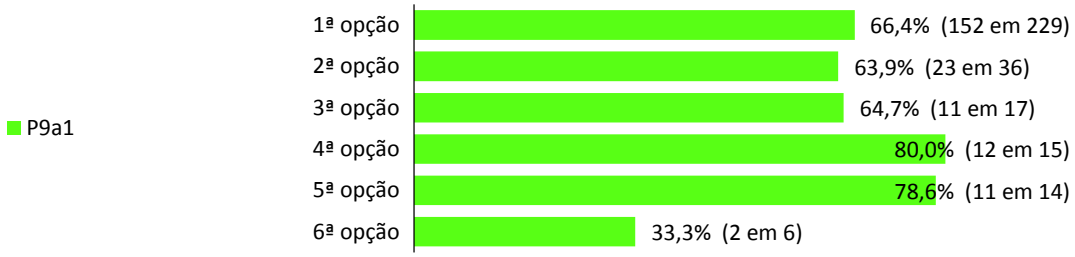


Gráfico 14.5: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 14.6 retira-se que os alunos universitários manifestam uma probabilidade de consolidação do seu contrato psicológico com o Professor ligeiramente superior, quando comparado com a probabilidade de consolidação

do contrato psicológico com o Professor manifestada pelos alunos do ensino superior politécnico.

Gráfico 14.6: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função do sistema de ensino

A análise do Gráfico 14.7 permite realçar que a probabilidade de consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelos alunos das áreas de Agricultura e Recursos Naturais é bastante inferior (33.3%), quando comparado com os alunos dos cursos das restantes áreas.

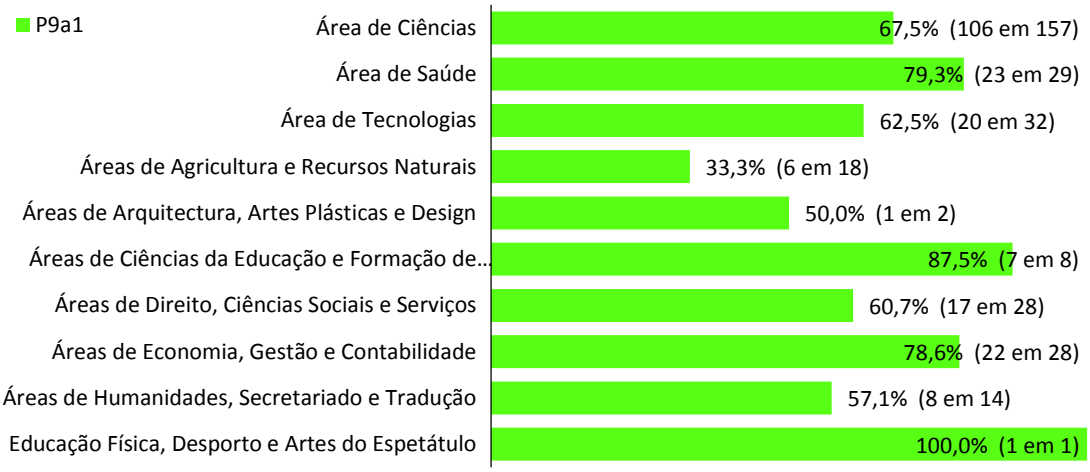


Gráfico 14.7: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 14.8 verifica-se uma correlação muito significativa, em nosso entender, bastante preocupante, entre o ano curricular de inscrição e a probabilidade de consolidação do contrato psicológico do Aluno com o Professor. Com efeito, a probabilidade dos alunos manifestarem consolidação do seu contrato psicológico com o Professor evidencia tendência a diminuir em função do ano curricular de inscrição ($\rho = -0{,}90$).

Gráfico 14.8: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 14.9, verifica-se que, o facto de os alunos estarem, ou não, deslocados não influencia a probabilidade destes manifestarem consolidação do seu contrato psicológico com o Professor.

Gráfico 14.9: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 14.10 ressalta que os alunos sem qualquer independência económica evidenciam uma probabilidade, ligeiramente superior, de manifestar consolidação do seu contrato psicológico com o Professor.

Gráfico 14.10: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função da independência económica

A análise do Gráfico 14.11 permite realçar que os alunos bolseiros evidenciam uma probabilidade, ligeiramente superior, de manifestar consolidação do seu contrato psicológico com o Professor, em comparação com os restantes alunos.

Gráfico 14.11: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Chegou o momento, de descrever o modo como as variáveis intervenientes "moldam" a nossa investigação no que respeita à consolidação do contrato psicológico do Aluno com o Professor.

Nesta fase, descreve-se o comportamento dos alunos que percecionam consolidação do seu contrato psicológico na relação com o Professor, no que que concerne as variáveis intervenientes. Isto é, caracteriza-se o modo como a perceção dos alunos relativamente às variáveis intervenientes, ou seja, **P3**, pode influir a sua perceção de consolidação do seu contrato psicológico na relação com o Professor. Tal é representado no Gráfico 14.12, de onde se podem extrair as seguintes ilações.

Assim, o esforço emocional, confiança, comunicação e comprometimento afetivo afirmam-se como as variáveis mais influentes para a consolidação do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor.

Onde 72,0% dos alunos que corroboram **P3d1**, ou seja, revelam facilidade na comunicação com o Professor, percecionam, igualmente, consolidação do seu contrato psicológico com este. No entanto, ao invés, 55,6% dos alunos que verificam **~P3d1**, isto é, revelam dificuldade na comunicação com o Professor, percecionam, também, consolidação do seu contrato psicológico com este.

Quanto à confiança, 70,3% dos alunos que corroboram **P3b1**, isto é, manifestam uma relação de confiança com o Professor percecionam, de igual modo, consolidação do seu contrato psicológico com este. Contrariamente, 62,7% dos alunos que verificam **~P3b1**, isto é, manifestam uma relação de desconfiança com o Professor percecionam consolidação do seu contrato psicológico com este.

No que diz respeito ao comprometimento afetivo, 66,2% dos alunos que atestam **P3e1**, isto é, manifestam comprometimento afetivo com o Professor percecionam, também, consolidação do seu contrato psicológico com este. No entanto, ao invés, 63,9% dos alunos que verificam **~P3e1**, isto é, manifestam ausência de comprometimento afetivo com o Professor percecionam, igualmente, consolidação do seu contrato psicológico com este.

Relativamente ao esforço emocional, 65,6% dos alunos que verificam **P3a1**, ou seja, denunciam esforço emocional para com o Professor, percecionam, de igual modo, consolidação do seu contrato psicológico com este. Tal, parece indiciar, que, segundo a perceção dos alunos, o esforço emocional não é um fator determinante para impossibilitar a consolidação do seu contrato psicológico.

Por outro lado, a injustiça procedimental e interacional observam-se como as variáveis mais prejudiciais para a consolidação do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor.

Com efeito, apenas 48,2% dos alunos que verificam **~P3c1.2**, isto é, observam injustiça interacional para com o Professor, percecionam, de igual modo, consolidação do seu contrato psicológico com este.

Temos ainda que, 51,3% dos alunos que corroboram **~P3c1.1**, ou seja, percecionam injustiça procedimental para com o Professor, percecionam, também, consolidação do seu contrato psicológico com este.

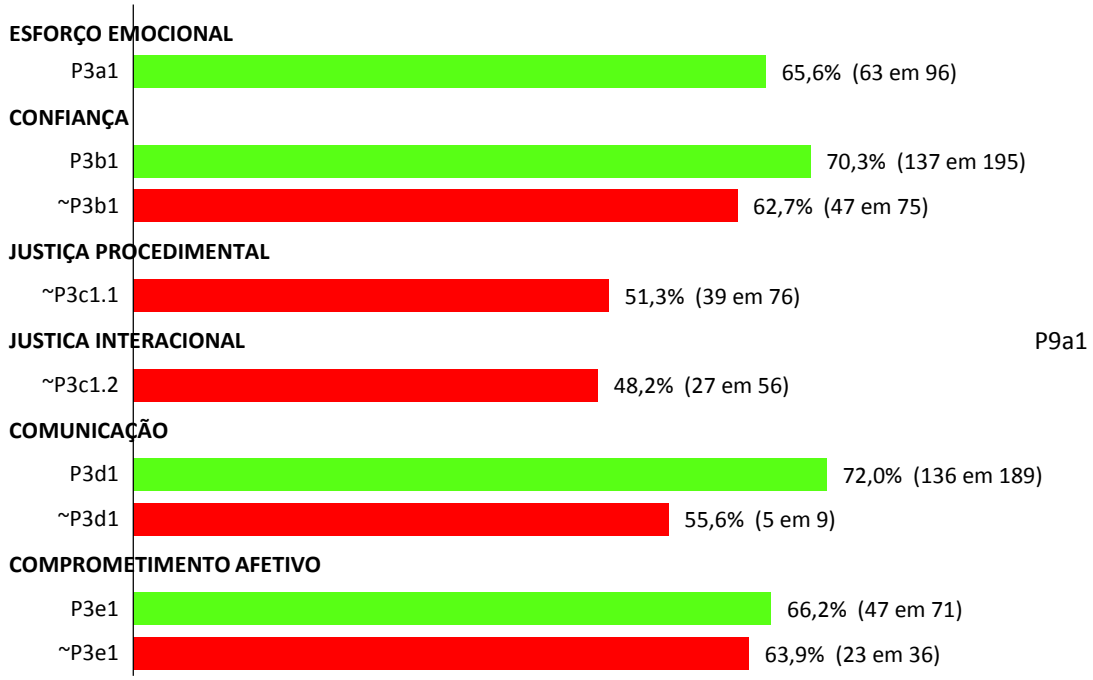


Gráfico 14.12: Consolidação do contrato psicológico com o Professor manifestada pelo Aluno em função das variáveis intervenientes

14.2.2. Consolidação do contrato psicológico do Professor com ele

Nesta secção, é caracterizada a consolidação do contrato psicológico por parte do Professor na relação com o Aluno segundo a perceção dos alunos explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno.

Assim, é descrito o perfil dos alunos participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P9a2** (ver Figura 4.2).

P9a2	O ALUNO PERCECIONA, POR PARTE DO PROFESSOR, ATITUDES E COMPORTAMENTOS FAVORÁVEIS À CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PARA CONSIGO

A partir da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno salienta-se que 89,6% (284 em 317) dos alunos percecionaram, por parte do Professor, atitudes e comportamentos favoráveis à consolidação do contrato psicológico para consigo, ou seja, corroboram a proposição **P9a2**. Da análise do perfil desses 284 alunos extraem-se as seguintes ilações.

Começa-se com a descrição de "quem" são os alunos que percecionam consolidação do contrato psicológico do Professor para consigo.

Do Gráfico 14.13 verifica-se a inexistência de uma conexão relevante entre a idade dos alunos e a probabilidade destes percecionarem consolidação do contrato psicológico do Professor para com ele.

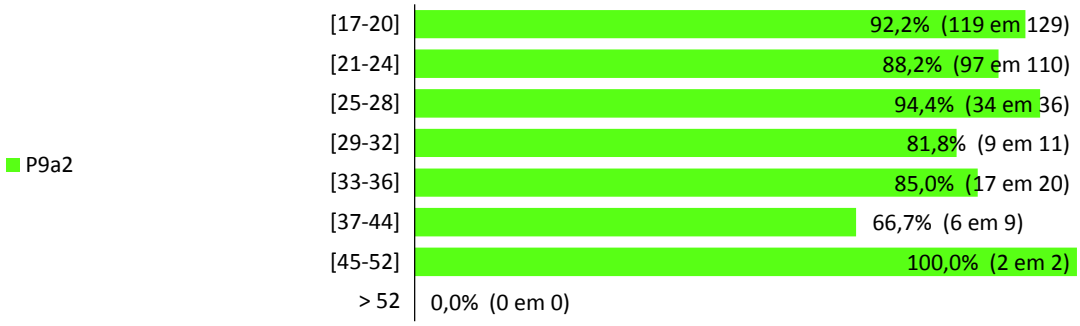


Gráfico 14.13: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função da idade

O Gráfico 14.14 permite realçar que o género dos alunos não é relevante para a probabilidade destes percecionarem consolidação do contrato psicológico do Professor para com ele.

Gráfico 14.14: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função do género

A análise do Gráfico 14.15 permite ressalvar que a probabilidade de um Aluno percecionar consolidação do contrato psicológico do Professor para com ele é ligeiramente inferior para os alunos que acederam ao ensino superior como titulares de Cursos Médios e Superiores, quando comparado com os restantes alunos.

Gráfico 14.15: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função do tipo de acesso

Do Gráfico 14.16 realça-se que todos os alunos com média de acesso superior a 17 valores percecionam consolidação do contrato psicológico do Professor para com eles.

Gráfico 14.16: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função da média de acesso

Da análise do Gráfico 14.17 realça-se que a opção de candidatura dos alunos não patenteia uma conexão significativa com a probabilidade destes percecionarem consolidação do contrato psicológico do Professor para com eles.

Gráfico 14.17: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função da opção de candidatura

Do Gráfico 14.18 retira-se que os alunos universitários percecionam uma consolidação do contrato psicológico do Professor para com eles, ligeiramente superior quando comparado com a consolidação do contrato psicológico do Professor, percecionada pelos alunos do ensino superior politécnico.

Gráfico 14.18: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função do sistema de ensino

Da análise do Gráfico 14.19 realça-se que os alunos dos cursos das áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design observam uma muito menor probabilidade de percecionarem uma consolidação do contrato psicológico do Professor para com eles (50%), quando comparado com os restantes alunos.

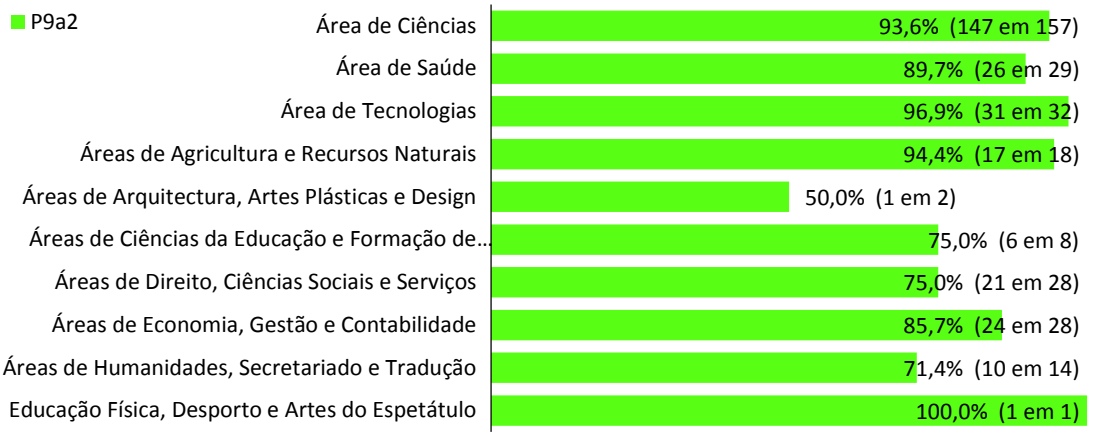


Gráfico 14.19: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função da área do curso

Do Gráfico 14.20 salienta-se que, o ano curricular de inscrição dos alunos não é relevante para a probabilidade destes percecionarem uma consolidação do contrato psicológico do Professor para com eles.

Gráfico 14.20: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função do ano curricular de inscrição

Através da observação do Gráfico 14.21, salienta-se que o facto de os alunos estarem, ou não, deslocados não é relevante para a probabilidade destes percecionarem uma consolidação do contrato psicológico do Professor para com eles.

Gráfico 14.21: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função de estar ou não deslocado

Do Gráfico 14.22 verifica-se a existência de uma correlação muito significativa entre o grau de dependência económica dos alunos e a probabilidade destes percecionarem uma consolidação do contrato psicológico do Professor para com eles (ρ = 0,96).

Gráfico 14.22: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função da independência económica

Da análise do Gráfico 14.23 realça-se que os alunos bolseiros percecionam uma consolidação do contrato psicológico do Professor para com eles, ligeiramente superior quando comparado os alunos não bolseiros.

Gráfico 14.23: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função de ser ou não bolseiro

Nesta fase, enuncia-se "em que situação" os alunos percecionam consolidação do contrato psicológico do Professor para com eles como resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Aluno, onde foi, por eles, percecionada consolidação do contrato psicológico do Professor. Tal é representado no Gráfico 14.24, de onde se pode verificar que nenhuma das variáveis intervenientes se destaca significativamente como influenciadora da consolidação do contrato psicológico do Professor para com o Aluno.

Gráfico 14.24: Consolidação do contrato psicológico por parte do Professor percecionado pelo Aluno em função das variáveis intervenientes

14.3. PERCEÇÃO DO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM O ALUNO

Não há mestre que não possa ser Aluno.

(Baltasar Gracián y Morales)

Nas subsecções seguintes é traçado o perfil dos 67 professores que se submeteram ao estudo no que diz respeito à variável consolidação na relação com o Aluno descrita na secção 5.4.4.3. Para tal, recorre-se às respostas dos professores à Parte II do questionário (ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR).

14.3.1. Consolidação do contrato psicológico com o Aluno

Nesta secção, caracteriza-se a consolidação do contrato psicológico do Professor na relação com o Aluno segundo a manifestação dos professores explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, é descrito o perfil dos professores participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P10a1** (ver Figura 4.2).

P10a1	O PROFESSOR MANIFESTA ATITUDES E COMPORTAMENTOS FAVORÁVEIS À CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO COM O ALUNO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, resulta que 94,0% (63 em 67) dos professores manifestaram atitudes e comportamentos de consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno, isto é, verificam a proposição **P10a1**. Da análise do perfil desses 63 professores podem ser retiradas as seguintes ilações.

Inicia-se pela descrição de "quem" são os professores que manifestam consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno.

Do Gráfico 14.25 verifica-se a inexistência de uma conexão significativa entre a idade dos professores e a probabilidade destes manifestarem consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno.

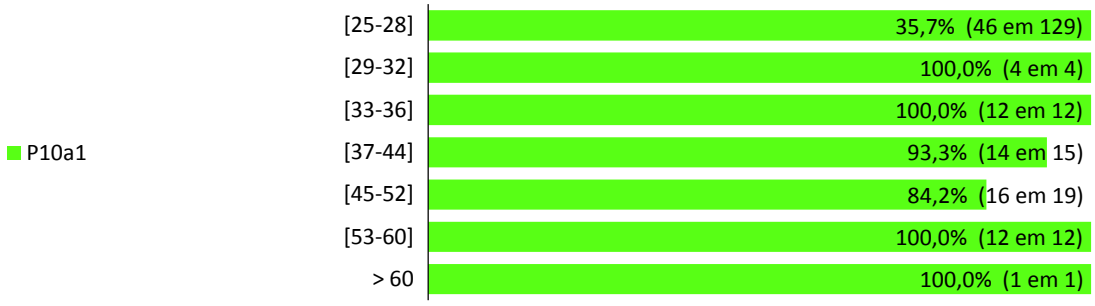


Gráfico 14.25: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da idade

Do Gráfico 14.26 salienta-se que a probabilidade dos professores do género feminino manifestarem consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno é superior, quando comparado com os professores do género masculino.

Gráfico 14.26: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função do género

A análise do Gráfico 14.27 permite verificar a inexistência de uma conexão significativa entre a habilitação académica dos professores e a probabilidade destes manifestarem consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno.

Gráfico 14.27: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da habilitação académica

Do Gráfico 14.28 realça-se que os professores das áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução revelam a menor probabilidade de manifestar consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno.

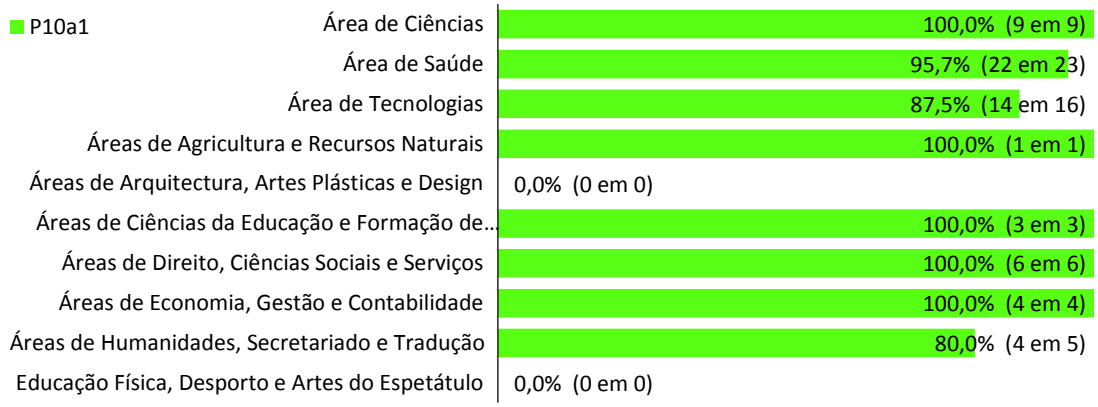


Gráfico 14.28: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da área de formação

A partir do Gráfico 14.29 salienta-se a inexistência de uma conexão significativa entre o tempo de serviço dos professores e a probabilidade destes manifestarem consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno.

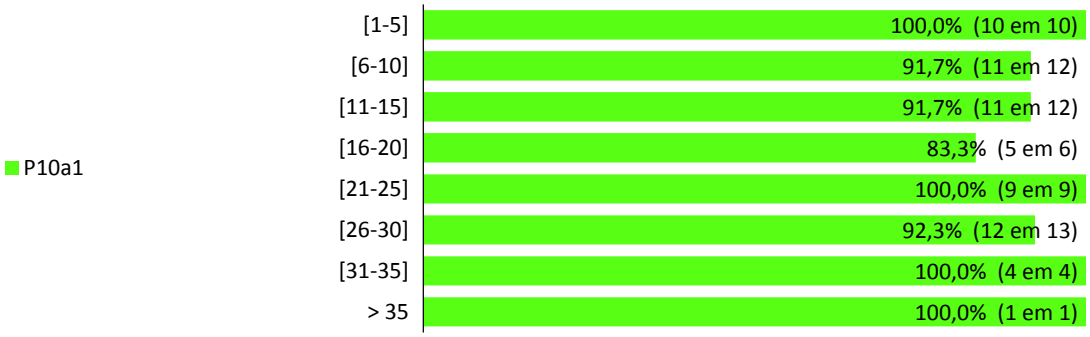


Gráfico 14.29: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função do tempo de serviço

Não se evidencia uma correlação significativa entre a categoria dos professores e a probabilidade destes manifestarem consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno (Gráfico 14.30).

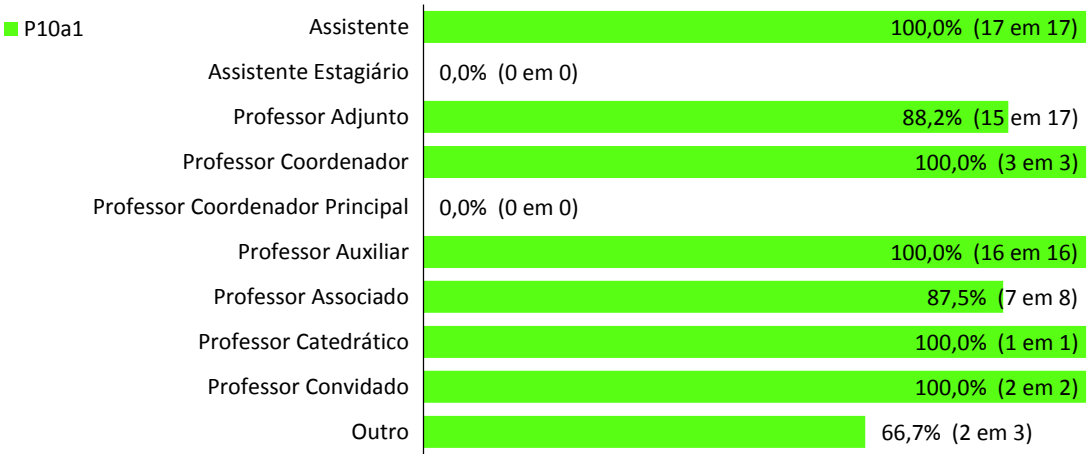


Gráfico 14.30: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da categoria

A observação do Gráfico 14.31 permite verificar a inexistência de uma conexão expressiva entre as horas de formação pedagógica dos professores nos últimos 5 anos e a probabilidade destes manifestarem consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno.

Gráfico 14.31: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da formação pedagógica

Do Gráfico 14.32 realça-se a inexistência de uma conexão significativa entre a motivação dos professores e a probabilidade destes manifestarem consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno.

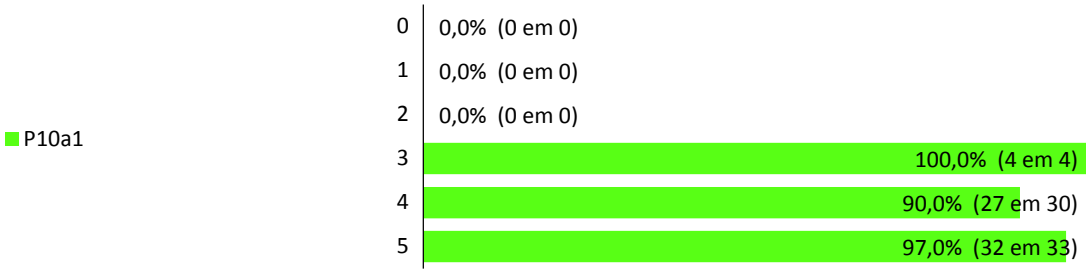


Gráfico 14.32: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da motivação

Do Gráfico 14.33 salienta-se que o facto de os professores terem, ou não, atividade extradocente não influencia a probabilidade destes manifestarem consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno.

Gráfico 14.33: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função da atividade extradocente

Nesta fase, descreve-se "em que situação" os professores manifestam consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno, resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, percecionada consolidação do seu contrato psicológico. Tal é representado no Gráfico 14.34, onde se pode observar que nenhuma das variáveis intervenientes se destaca significativamente como influenciadora da consolidação do contrato psicológico do Professor para com o Aluno.

Podemos, no entanto, salientar, por outro lado, que segundo, a opinião dos professores, a comunicação e o comprometimento afetivo observam-se como as variáveis, ligeiramente, mais prejudiciais para a consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno.

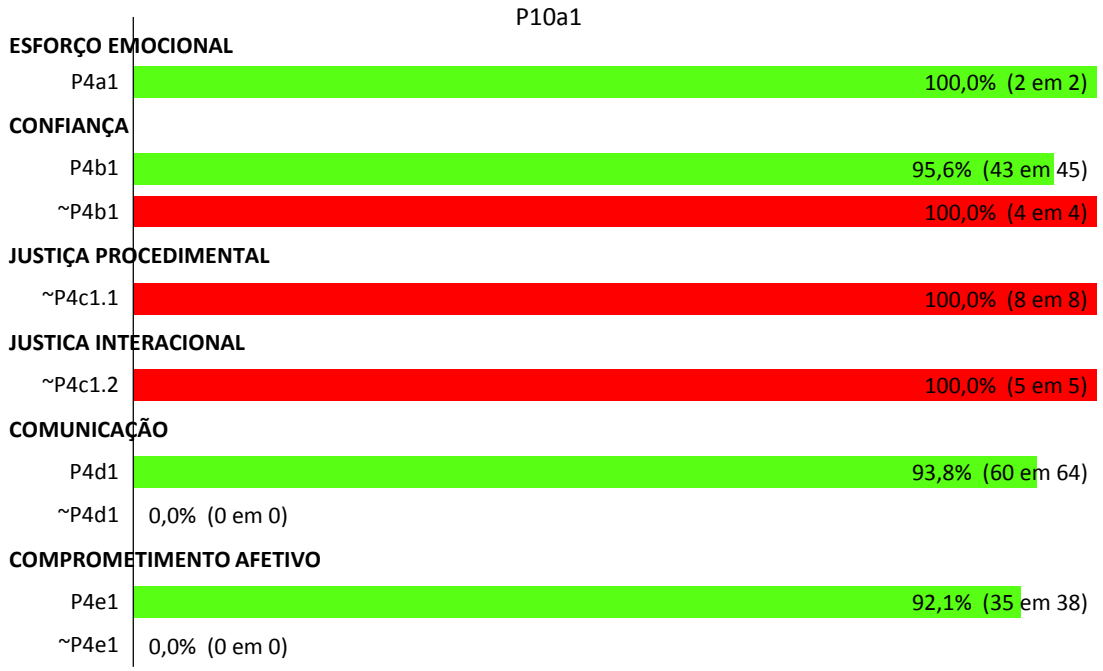


Gráfico 14.34: Consolidação do contrato psicológico com o Aluno manifestada pelo Professor em função das variáveis intervenientes

14.3.2. Consolidação do contrato psicológico do Aluno com ele

Nesta secção, é caracterizada a consolidação do contrato psicológico do Aluno na relação com o Professor segundo a perceção dos professores explicitada nas respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor.

Assim, é descrito o perfil dos professores participantes no estudo, no que diz respeito à proposição **P10a2** (ver Figura 4.2).

P10a2	O PROFESSOR PERCECIONA, POR PARTE DO ALUNO, ATITUDES E COMPORTAMENTOS FAVORÁVEIS À CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PARA CONSIGO

Da codificação das respostas às questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, resulta que 95,5% (64 em 67) dos professores percecionaram, por parte do Aluno, atitudes e comportamentos favoráveis à consolidação do contrato psicológico para consigo, ou seja, corroboram a proposição **P10a2**. Da análise do perfil desses 64 professores extraem-se as seguintes evidências.

Começa-se com a descrição de "quem" são os professores que percecionam consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles.

Da análise do Gráfico 14.35 verifica-se a inexistência de uma conexão relevante entre a idade dos professores e a probabilidade destes percecionarem consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles.

Gráfico 14.35: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo Professor em função da idade

Do Gráfico 14.36 retira-se que os professores do género feminino evidenciam uma maior probabilidade de percecionar consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles, quando comparado com os professores de género masculino.

Gráfico 14.36: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função do género

A análise do Gráfico 14.37 permite realçar que todos os professores licenciados percecionam consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles.

Gráfico 14.37: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da habilitação académica

Do Gráfico 14.38 retira-se que os professores das áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução apresentam a menor probabilidade de percecionarem consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles (60%), quando comparado com os restantes professores.

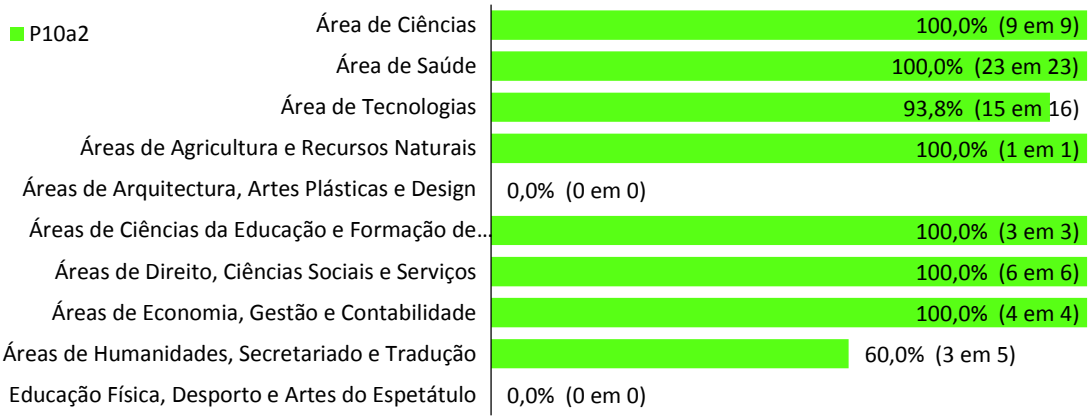


Gráfico 14.38: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da área de formação

Da análise do Gráfico 14.39 retira-se que os professores com menos de 16 anos de tempo de serviço docente entre 11 e 15 anos evidenciam uma menor probabilidade de percecionarem consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles, quando comparado com a perceção dos restantes professores.

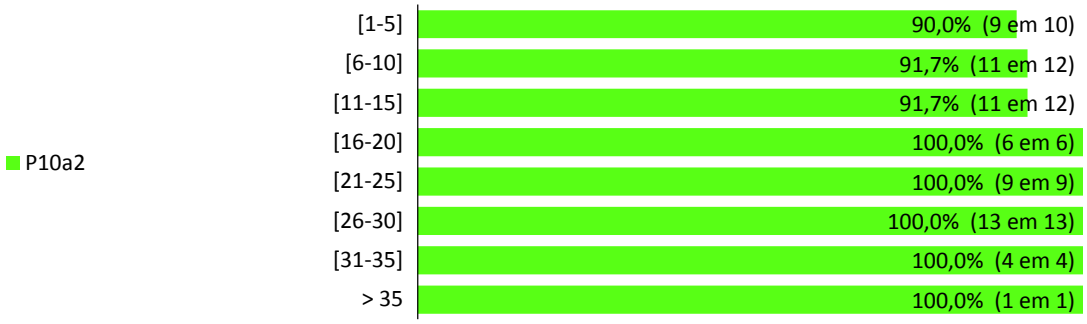


Gráfico 14.39: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função do tempo de serviço

A partir do Gráfico 14.40 observa-se a inexistência de uma conexão relevante entre a categoria dos professores e a probabilidade destes percecionarem consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles.

Gráfico 14.40: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da categoria

Do Gráfico 14.41 infere-se a inexistência de uma conexão significativa entre o número de horas de formação pedagógica dos professores nos últimos 5 anos e a probabilidade destes percecionarem consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles.

Gráfico 14.41: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da formação pedagógica

Da análise do Gráfico 14.42 verifica-se a inexistência de uma correlação significativa entre o grau de motivação dos professores e a probabilidade destes percecionarem consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles.

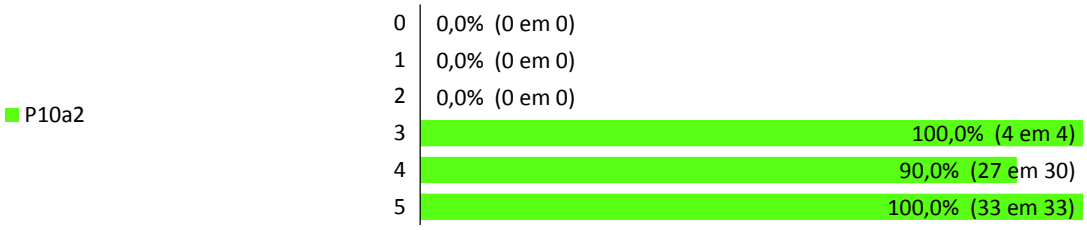


Gráfico 14.42: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da motivação

Do Gráfico 14.43 observa-se que os professores com atividade extradocente evidenciam uma probabilidade ligeiramente superior de percecionar consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles, quando comparado com os restantes professores.

Gráfico 14.43: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo em função da atividade extradocente

Nesta fase descreve-se "em que situação" os professores percecionam consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles resultado da codificação das questões da Parte II do questionário aplicado ao Professor, onde foi, por eles, observada consolidação do contrato psicológico do Aluno. Tal é representado no Gráfico 14.44, de onde se pode observar que nenhuma das variáveis intervenientes se destaca significativamente como influenciadora da consolidação do contrato psicológico do Aluno para com o Professor.

Pode, no entanto, realçar-se, que segundo, a opinião dos professores, o esforço emocional e justiça interacional observam-se como as variáveis, ligeiramente, mais prejudiciais para a consolidação do contrato psicológico do Aluno com eles.

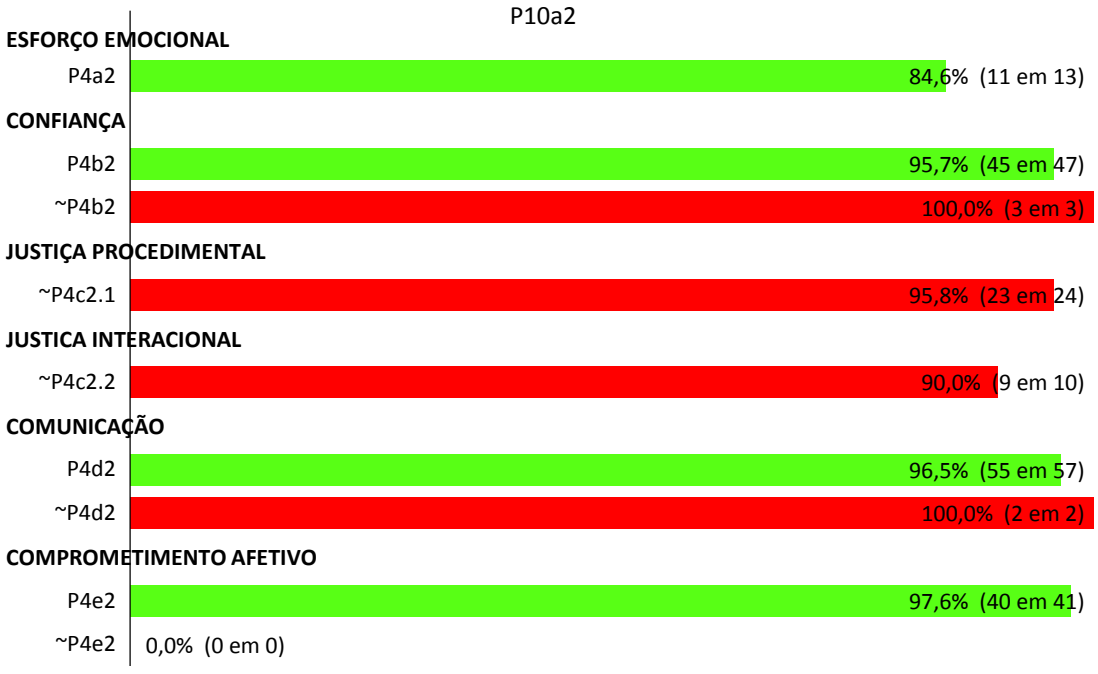


Gráfico 14.44: Consolidação do contrato psicológico por parte do Aluno percecionado pelo Professor em função das variáveis intervenientes

14.4. DISCREPÂNCIAS

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

(Nelson Mandela)

Nesta secção efetua-se uma discussão comparativa da consolidação do contrato psicológico do Aluno e do Professor percecionadas pelos alunos e pelos professores. Assim, efetua-se uma observação das variáveis intervenientes, relativamente às quais ocorrem discrepâncias no que concerne à consolidação do contrato psicológico segundo a perceção dos alunos vs dos professores, de onde, apenas, se consideram os valores com desvio padrão mais significativo.

Podemos começar por afirmar que existe uma muito significativa discrepância entre a consolidação do contrato psicológico do Aluno percecionada pelos alunos (**P9a1** – secção 14.2.1) e percebida pelos professores (**P10a2** – secção 14.3.2). Com efeito, enquanto apenas 66,6% dos alunos percecionam consolidação do seu contrato psicológico com o Professor, 95,5% dos professores observam consolidação do contrato psicológico do Aluno com eles.

O Gráfico 14.45 apresenta a consolidação do contrato psicológico do Aluno, analisando as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos e dos professores, a partir das quais se podem retirar as seguintes ilações.

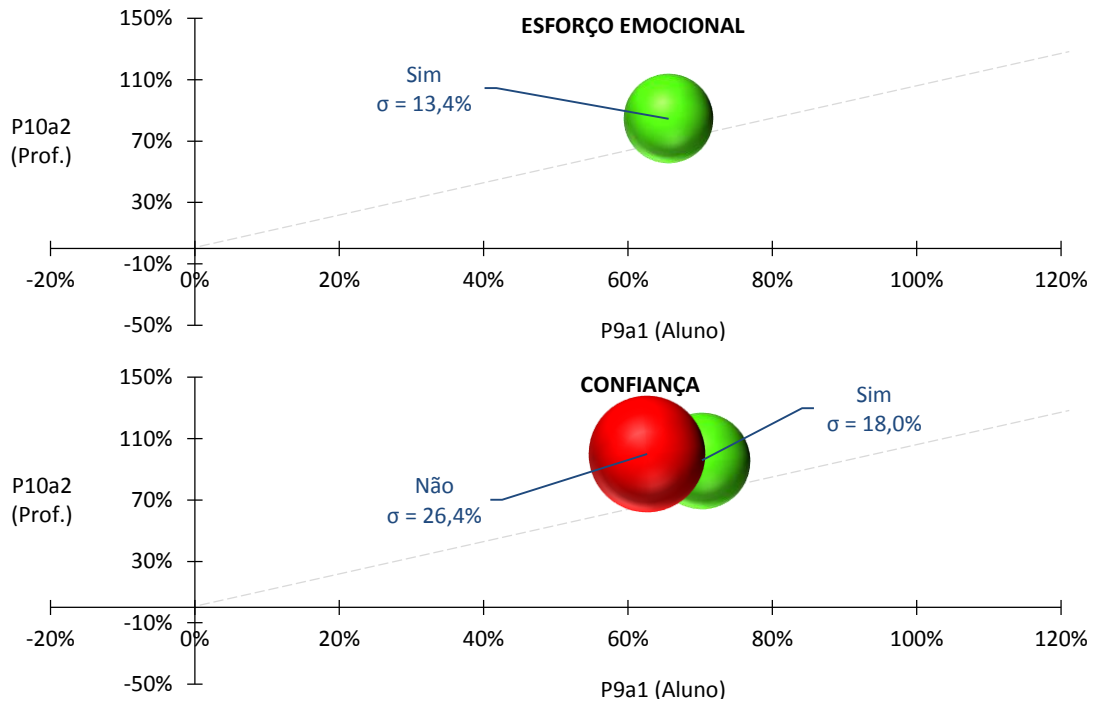
Os alunos percecionam consolidação do seu contrato psicológico muito mais expressiva do que o percecionado pelos professores, em razão da ausência de comprometimento afetivo com o Professor (σ = 45,2%).

Ao invés, os professores percecionam consolidação do contrato psicológico do Aluno com eles muito mais significativa do que o percecionado pelos alunos, motivado pela perceção de injustiça procedimental (σ = 32,9%), dificuldade na

comunicação (σ = 31,4%), injustiça interacional (σ = 29,5%) e desconfiança do Aluno na relação com eles (σ = 26,4%).

Observa-se, ainda, que os professores percecionam uma consolidação do contrato psicológico do Aluno com eles mais significativa do que o percecionado pelos alunos, em razão da perceção de comprometimento afetivo (σ = 22,2%), confiança (σ = 18,0%) e facilidade na comunicação (σ = 17,3%) do Aluno na relação com eles.

Por fim, os professores percecionam uma consolidação do contrato psicológico do Aluno com eles, ligeiramente, mais significativa do que o percecionado pelos alunos, motivado pela perceção de comprometimento afetivo (σ = 22,2%), confiança (σ = 18,0%) e facilidade na comunicação (σ = 17,3%) do Aluno na relação com eles.



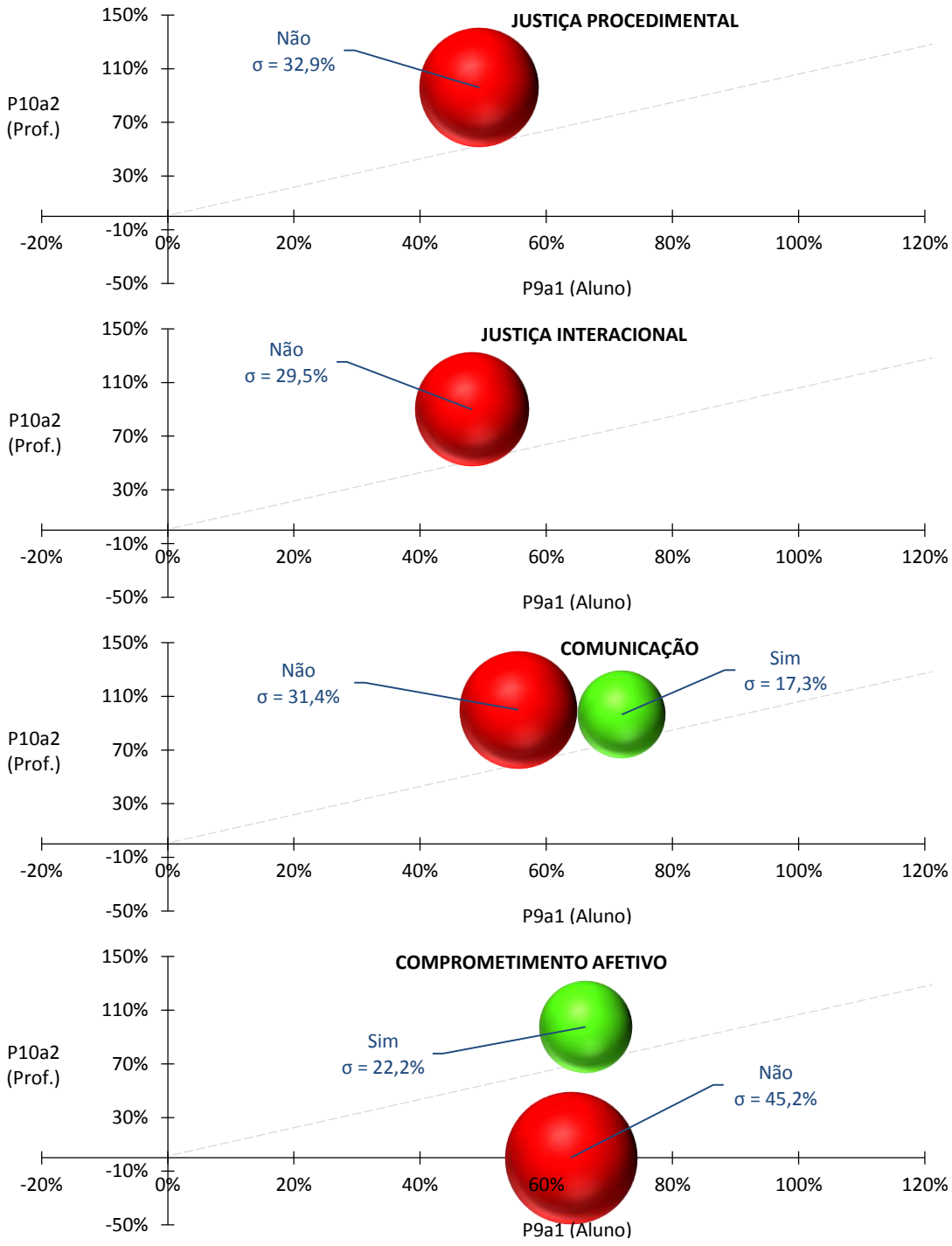


Gráfico 14.45: Consolidação do contrato psicológico do Aluno com o Professor – manifestação do Aluno (P9a1) vs perceção do Professor (P10a2)

Relativamente à consolidação do contrato psicológico do Professor pode salientar-se que não existe uma significativa discrepância entre percecionado pelos professores (**P10a1** – secção 14.3.1) e percebida pelos alunos (**P9a2** – secção 14.2.2). Com efeito, 94% dos professores percecionam consolidação do seu contrato psicológico e 89,6% dos alunos percecionam consolidação do contrato psicológico do Professor na relação com eles.

O Gráfico 14.46 apresenta a consolidação do contrato psicológico do Professor para com o Aluno, analisando as discrepâncias mais significativas entre a perceção dos alunos e dos professores, a partir das quais se podem retirar as seguintes evidências.

Os alunos percecionam uma consolidação do contrato psicológico do Professor com eles muito mais relevante do que o percecionado pelos professores, devido à dificuldade de comunicação do Professor com eles (σ = 63,6%). Tal sucede, igualmente, motivado pela ausência de comprometimento afetivo do Professor com eles (σ = 58,3%).

Ao invés, pode afirmar-se que os professores percecionam uma consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno mais significativa do que o percecionado pelos alunos, motivada pela relação de desconfiança destes com o Aluno (σ = 14,5%).

Finalmente, verifica-se que os professores percecionam uma consolidação do seu contrato psicológico com o Aluno, ligeiramente, mais significativa do que o percecionado pelos alunos em razão da denúncia de esforço emocional destes na relação com o Aluno (σ = 10,3%).

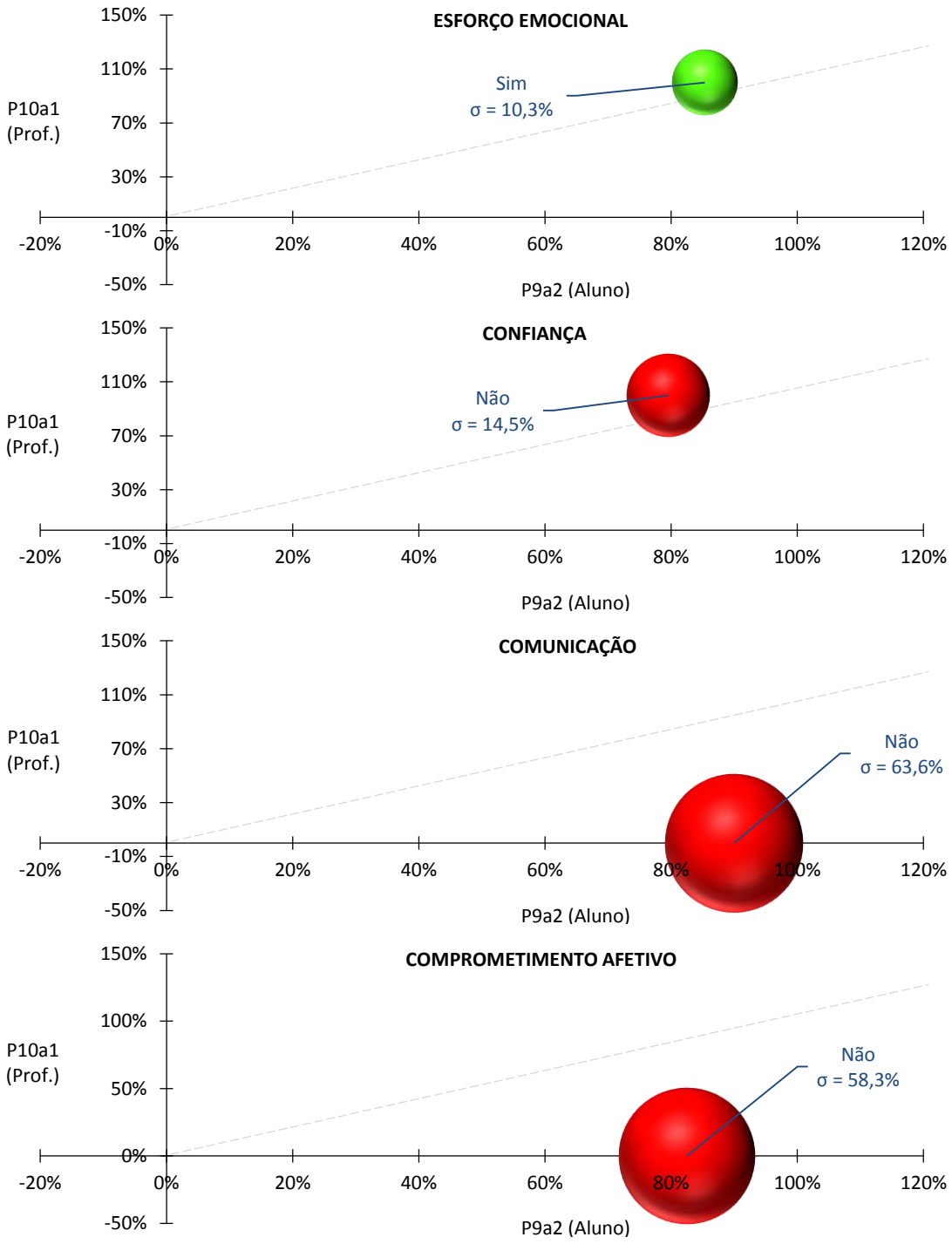


Gráfico 14.46: Consolidação do contrato psicológico do Professor com o Aluno – perceção do Aluno (P9a2) vs manifestação do Professor (P10a1)

14.5. SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, efetuámos a caracterização da consolidação do contrato psicológico na relação Professor-Aluno segundo a perceção dos alunos e dos professores do estudo, com recurso a quadros e gráficos representativos da informação resultante do tratamento de dados (secção 5.5.3) recolhidos através das questões da Parte II dos inquéritos por questionário, respetivamente ao Aluno e ao Professor.

Começámos por, traçar o perfil dos 211 alunos que manifestaram atitudes e comportamentos de consolidação do seu contrato psicológico na relação com o Professor (**P9a1**) e o modo como o comportamento destes influi a consolidação do seu contrato psicológico (**P9a1** em função de **P3a1** … **P3e1**.

Após o qual, traçámos o perfil dos 284 alunos que percecionaram, por parte do Professor, atitudes e comportamentos favoráveis à consolidação do contrato psicológico do Professor para com eles (**P9a2**) e o modo como o comportamento destes influencia a consolidação do contrato psicológico do Professor com eles (**P9a2** em função de **P3a2** … **P3e2**).

Continuámos com a descrição do perfil dos 63 professores que exprimiram atitudes e comportamentos de consolidação do seu contrato psicológico na relação com o Aluno (**P10a1**) e o modo como o comportamento destes influi a consolidação do seu contrato psicológico (**P10a1** em função de **P3a1** … **P3e1**.

Prosseguimos com a caracterização do perfil dos 64 professores que observaram, por parte do Aluno, atitudes e comportamentos favoráveis à consolidação do contrato psicológico do Aluno para com eles (**P10a2**) e o modo como o comportamento destes influencia a consolidação do contrato psicológico do Aluno com eles (**P10a2** em função de **P3a2** … **P3e2**).

Por fim, de modo a colaborar para responder ao objetivo principal da nossa investigação salientámos, graficamente, as discrepâncias mais relevantes entre as perceções dos alunos e dos professores para a consolidação do contrato psicológico, respetivamente, do Aluno (**P9a1** vs **P10a2**) e do Professor (**P10a1** vs **P9a2**).

PARTE III -

CONCLUSÕES

CAPÍTULO 15 - CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO, IMPLICAÇÕES E LINHAS DE ORIENTAÇÃO FUTURA

CAPÍTULO 15 -

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO, IMPLICAÇÕES E LINHAS DE ORIENTAÇÃO FUTURA

15.1. Considerações Finais

15.2. Implicações da Investigação

15.3. Linhas de Orientação para Futuras Investigações

15.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não confunda jamais conhecimento com sabedoria.
Um ajuda a ganhar a Vida; a outra ajuda a construir uma vida.

(Sandra Carey)

Sabíamos, desde o logo, que o nível de conhecimento que conseguíssemos coligir acerca da temática que nos propusemos estudar iria determinar todo o processo de investigação.

Percebemos a escassez de arquétipos no estudo do contrato psicológico. Área científica recente, é certo, mas de parco desenvolvimento nas relações que não envolvam trocas materiais. Neste sentido, obrigámo-nos a um maior rigor concetual onde os conceitos podem, *per se*, constituírem-se recetáculos de plurissignificação da linguagem própria das áreas científicas ou correntes teóricas que os aplicam em determinado tempo ou contexto.

Sabemos, ainda, que as leis não mudam o mundo. Têm, porém, o desígnio de criar condições adequadas para que o Homem possa interagir para o seu desenvolvimento, dentro de fronteiras estabelecidas.

Em investigação, poder-se-á dizer que não existem normas metodológicas que possam ser aplicadas mecanicamente. Tão-pouco se poderá afirmar que o rigor epistemológico significa rigidez na utilização dos métodos e técnicas de investigação.

J. F. Almeida e Pinto (1975) são perentórios nas suas afirmações:

> O que existe realmente são formações científicas historicamente situadas, relativamente autónomas, com desiguais ritmos de desenvolvimento e diversa inserção em estruturas sociais determinadas. Bastaria esta constatação para perceber a impossibilidade de pensar a metodologia como um conjunto de receitas universalmente geradoras de cientificidade: tais receitas não poderiam levar senão a aplicações automatizadas, rituais e abstractas, cujo rigor não deixaria de ser ilusório (p. 385)

Quanto ao progresso do conhecimento científico defendem, os mesmos autores, que este surgirá pela rutura, por uma clara "demarcação relativamente ao campo ideológico de partida" (p. 388).

Ora, o método indutivo, pelo qual pugnamos este trabalho, tem como propósito maior, de conduzir o investigador a insights a partir dos dados obtidos pelos instrumentos utilizados, em vez de "analisar os dados em função de uma teoria existente" (Fortin, 2009, p. 151). É, exemplo, o caso da teoria fundamentada em muito suportada "na experiência humana apreendida sob o ângulo da interacção…[onde] a realidade é produto das interacções e ela constitui-se na base da interacção" (p. 151).

Nesta abordagem, importa que o investigador tenha como preocupação a seleção de

> pessoas e situações características de experiências ou de situações típicas, de maneira tal que as amostras representem o universo que se quer descrever. A amostra não é representativa, no sentido estatístico, mas sobretudo representativa de cada uma das experiências, das formas de interacção ou das situações em estudo (Fortin, 2009, p. 152).

Não é possível compreender as relações entre os sujeitos, em contextos de estruturas mais ou menos hierarquizadas, sem perceber claramente os vínculos que os ligam, o ajustamento que procuram no seu posicionamento e as expetativas na interação (Magno, Castro, & Paraíso, 2014).

No mesmo artigo (Magno et al., 2014), afirmamos que, paradoxalmente, através de uma consciência subliminar, o contrato psicológico, enquanto variável de natureza preditiva, constitui-se como instrumento de diagnóstico capaz de compreender desvios, ao nível de atitudes e comportamentos, que de forma mais ou menos direta afetam as relações e, principalmente, o processo de ensino aprendizagem.

Tal como Alarcão (2001, p. 18), também nós afirmamos que a escola é "um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida" e, neste sentido, propusemo-nos, como objetivo geral da presente investigação, identificar

atitudes e comportamentos na inter-relação Professor-Aluno que potenciem a minimização de situações de dissonâncias, quebra ou violação do contrato psicológico.

Seguidamente, sistematizámos os resultados que obtivemos em consonância com os objetivos específicos que a orientaram e as proposições que a operacionalizaram.

OBJETIVO ESPECÍFICO	
IDENTIFICAR O CONTEÚDO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO, ISTO É, A PERCEÇÃO DOS SEUS DEVERES E OBRIGAÇÕES, BEM COMO A PERCEÇÃO DOS DEVERES E OBRIGAÇÕES DO PROFESSOR	
PROPOSIÇÃO GERAL	**P1** - CONTEÚDO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO ALUNO

OBJETIVO ESPECÍFICO	
IDENTIFICAR O CONTEÚDO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO PROFESSOR, ISTO É, A PERCEÇÃO DOS SEUS DEVERES E OBRIGAÇÕES, BEM COMO A PERCEÇÃO DOS DEVERES E OBRIGAÇÕES DO ALUNO	
PROPOSIÇÃO GERAL	**P2** - CONTEÚDO DO CONTRATO PSICOLÓGICO DO PROFESSOR

Como resultado do presente estudo concluímos que os termos do conteúdo do contrato psicológico do Aluno, do Professor, bem como a perceção que cada um faz dos termos do contrato do outro, não sendo propriamente contraditórios, não se apresentam transversalmente em sentido consonante, seja na relevância ou na intenção.

Com efeito, no que respeita ao contrato psicológico do Aluno em ambiente de sala de aula, os alunos manifestam uma maior incidência, em comparação com o percecionado pelos professores, na obrigação de estarem atentos ou de não perturbarem a aula. Ao envés, os professores percecionam ser mais importante, do que o manifestado pelos alunos, que estes adquiram os conhecimentos transmitidos ou realizem as atividades propostas. Por outro lado, em ambiente extra sala de aula, os alunos indicam ser mais significativo, do que o observado

pelos professores, estabelecerem uma boa relação com o Professor. Ao envés, os professores exprimem como mais importante, do que o evidenciado pelos alunos, o facto destes últimos terem o dever de ser respeitadores e de estudar.

No que alude ao contrato psicológico do Professor em ambiente de sala de aula, os professores exprimem uma muito maior importância, do que o percecionado pelos alunos, ao dever de transmitirem a experiência prática, bem como os conhecimentos de forma apelativa, simples e clara. Ao invés, os alunos percecionam ser mais significativo, do que o manifestado pelos professores, que estes transmitam os conhecimentos de forma rigorosa e sejam respeitadores. Por outro lado, em ambiente extra sala de aula, os professores indicam como mais relevante, do que o percebido pelos alunos, o facto de transmitirem conhecimentos, socializarem ou serem um bom exemplo profissional. Em sentido contrário, os alunos percecionam como mais importante, do que o manifestado pelos professores, o facto destes últimos deverem de ser bons ouvintes.

OBJETIVO ESPECÍFICO	
OBSERVAR SE EXISTEM DISCREPÂNCIAS PERCEBIDAS PELO ALUNO E PELO PROFESSOR, ISTO É, DIFICULDADES NA INTER-RELAÇÃO DESTES QUE COMPROMETAM A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	
PROPOSIÇÕES GERAIS	**P3-** PERCEÇÃO DO ALUNO NO QUE CONCERNE ÀS VARIÁVEIS INTERVENIENTES
	P4- PERCEÇÃO DO PROFESSOR NO QUE CONCERNE ÀS VARIÁVEIS INTERVENIENTES
	P5- RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCECIONADA PELO ALUNO
	P6- RUTURA OU VIOLAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCECIONADA PELO PROFESSOR

A presente investigação permitiu-nos caracterizar as diversas discrepâncias entre as perceções dos alunos e professores, no que concerne as variáveis intervenientes, que podem comprometer a aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Assim, constata-se que os alunos:

- denunciam um esforço emocional próprio superior à perceção desse esforço por parte dos professores;
- percecionam um esforço emocional dos professores para com eles mais expressivo do que o denunciado por estes;
- exprimem uma relação de desconfiança com os professores muito mais significativa do que o percebido por estes;
- manifestam ausência de comprometimento afetivo com os professores mais expressiva do que o sentido por estes;
- sentem ausência de comprometimento afetivo dos professores para com eles superior ao manifestado por estes.

Por outro lado, verifica-se que os professores:

- manifestam uma relação de confiança com os alunos muito mais significativa do que o percebido por estes;
- observam uma relação de confiança dos alunos com eles superior à expressa por estes;
- evidenciam uma injustiça procedimental para com os alunos mais relevante do que a sentida por estes;
- sentem uma injustiça procedimental dos alunos para com eles mais expressiva do que a evidenciada por estes;
- exprimem facilidade na comunicação com os alunos muito mais significativa do que o percecionado por estes;
- percecionam facilidade na comunicação dos alunos com eles muito mais relevante do que o expresso por estes;
- manifestam comprometimento afetivo com os alunos muito mais elevado do que o sentido por estes;
- sentem comprometimento afetivo dos alunos para com eles muito mais significativo do que o manifestado por estes.

Não se observaram discrepâncias entre as perceções dos alunos e dos professores no que diz respeito à injustiça interacional.

Em função das discrepâncias entre as perceções dos alunos e dos professores, no que concerne as variáveis intervenientes, caracterizámos a rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno e do Professor, bem como as suas respostas corretivas de equilíbrio, revisão e abandono.

Constata-se que os alunos manifestam uma rutura ou violação do seu contrato psicológico com os professores muito mais expressiva do que a percecionada por estes. Ao invés, os professores manifestam uma rutura ou violação do seu contrato psicológico com os alunos inferior à percecionada por estes.

Logramos ainda, caracterizar o modo como as variáveis intervenientes influenciaram a rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno e do Professor.

De onde se pode salientar que a injustiça procedimental, injustiça interacional e a dificuldade na comunicação percecionada pelos alunos, patentearam-se como as mais influentes para a rutura ou violação do contrato psicológico dos alunos.

Podemos ainda concluir que os alunos percecionam uma rutura ou violação do seu contrato psicológico muito mais expressiva do que o observado pelos professores, em razão da dificuldade na comunicação, injustiça interacional e procedimental com estes.

Concluímos ainda que, os alunos percecionam uma rutura ou violação do contrato psicológico do Professor com eles mais significativa, do que o percebido pelos professores, devido à relação de desconfiança dos professores com eles, bem como pela ausência de comprometimento afetivo.

OBJETIVO ESPECÍFICO	
AVERIGUAR RESPOSTAS CORRETIVAS PERCECIONADAS PELO ALUNO QUANDO PERCEBIDA DISCREPÂNCIA NAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS NA SUA RELAÇÃO COM O PROFESSOR	
PROPOSIÇÃO GERAL	**P7**- RESPOSTAS CORRETIVAS AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS MANIFESTADOS/PERCECIONADOS PELO ALUNO

OBJETIVO ESPECÍFICO	
AVERIGUAR RESPOSTAS CORRETIVAS PERCECIONADAS PELO PROFESSOR QUANDO PERCEBIDA DISCREPÂNCIA NAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS NA SUA RELAÇÃO COM O ALUNO	
PROPOSIÇÃO GERAL	**P8**- RESPOSTAS CORRETIVAS AO NÍVEL DAS ATITUDES E COMPORTAMENTOS MANIFESTADOS/PERCECIONADOS PELO PROFESSOR

Em função das discrepâncias entre as perceções dos alunos e dos professores, no que concerne as variáveis intervenientes, e à rutura ou violação do contrato psicológico do Aluno e do Professor, caracterizámos as respostas corretivas de equilíbrio, revisão e abandono.

Assim, constatámos que enquanto uma percentagem significativa dos alunos que manifestaram rutura ou violação do seu contrato psicológico com os professores evidenciou uma resposta corretiva de abandono para com estes, nenhum dos professores que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico dos alunos com eles observou uma resposta corretiva de abandono dos alunos para com eles

Por outro lado, verificámos, igualmente, que enquanto uma percentagem bastante relevante dos alunos que percecionaram rutura ou violação do contrato psicológico dos professores com eles perceberam uma resposta corretiva de abandono dos professores para com eles, nenhum dos professores que percecionaram rutura ou violação do seu contrato psicológico com os alunos percebeu uma resposta corretiva de abandono para com os alunos.

Logramos ainda, caracterizar o modo como as variáveis intervenientes influenciaram as respostas corretivas do Aluno e do Professor.

De onde podemos realçar que a confiança e o comprometimento afetivo percecionados pelos alunos evidenciaram-se como as mais influentes para a resposta corretiva de equilíbrio dos alunos. Ao invés, realçámos que a confiança, o comprometimento afetivo e a facilidade na comunicação com os alunos evidenciaram-se como as mais influentes para a resposta corretiva de equilíbrio destes para com os alunos.

Constatámos, ainda, que a ausência de comprometimento afetivo, a injustiça procedimental e interacional, bem como a desconfiança denunciadas pelo Professor segundo a perceção dos alunos, sobressaíram como os fatores mais influentes para a resposta corretiva de equilíbrio dos alunos para com os professores.

OBJETIVO ESPECÍFICO	
INDAGAR ACERCA DA PERCEÇÃO DO CUMPRIMENTO DO CONTRATO PSICOLÓGICO PERCEBIDA PELO ALUNO E PELO PROFESSOR, ISTO É, A CONSOLIDAÇÃO DA INTER-RELAÇÃO DESTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	
PROPOSIÇÕES GERAIS	**P9**- CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO MANIFESTADA/ PERCECIONADA PELO ALUNO
	P10- CONSOLIDAÇÃO DO CONTRATO PSICOLÓGICO MANIFESTADA/ PERCECIONADA PELO PROFESSOR

Por fim, como resultado do presente estudo caracterizámos o cumprimento/consolidação do contrato psicológico do Aluno e do Professor, segundo a perceção de ambos.

Podemos, assim, concluir que os alunos manifestaram uma muitíssimo inferior consolidação do seu contrato psicológico com os professores (cerca de dois terços dos alunos do estudo) do que o percecionado por estes.

Por outro lado, relativamente à consolidação do contrato psicológico do Professor manifestada pelos professores e percecionada pelos alunos, comprovou-se, apenas, uma ligeira discrepância.

Fruímos ainda, caracterizar o modo como as variáveis intervenientes influíram a consolidação do contrato psicológico do Aluno e do Professor.

De onde se pode realçar que, a injustiça interacional e injustiça procedimental, a dificuldade na comunicação, a desconfiança e a ausência de comprometimento afetivo percecionada pelos alunos, patentearam-se como os fatores mais prejudiciais para a consolidação do contrato psicológico dos alunos. Ao invés verificou-se que nenhuma das variáveis intervenientes se destaca, significativamente como influenciadora da consolidação do contrato psicológico dos professores para com os Aluno.

Podemos ainda concluir que, os alunos percecionam uma consolidação do seu contrato psicológico muito mais expressiva do que o observado pelos professores, em razão da ausência de comprometimento afetivo com estes. Ao envés, os professores percecionam consolidação do contrato psicológico dos alunos com eles muito mais significativa do que o percebido por estes, motivado pela perceção de injustiça procedimental, dificuldade na comunicação, injustiça interacional, bem como desconfiança dos alunos na relação com os professores.

Concluímos, finalmente, que, os alunos percecionam uma consolidação do contrato psicológico do Professor com eles muito mais significativa do que o observado pelos professores, devido à dificuldade de comunicação e ausência de comprometimento afetivo destes com os alunos. Por outro lado, os professores manifestam uma consolidação do seu contrato psicológico mais relevante do que o observado pelos alunos, em razão da denúncia de esforço emocional dos professores na relação com os alunos.

A alteração de paradigma no sistema de ensino tem apelado à emergência de transformações que incrementem novas formas de ensinar e aprender, adequadas à sociedade do conhecimento em que nos inserimos, e onde a variável constante é a incerteza, deixando para trás a perspetiva pedagógica de reprodução de conhecimento.

A mudança de tal abordagem diacrónica – do ensino à aprendizagem -, exige, à comunidade académica e, em bom rigor, à sociedade em geral que incitem a novas abordagens didáticas e pedagógicas que não se abstenham em consideração os aspetos psicossociológicos dos atores diretos no processo de aprendizagem - Professor e Aluno -, num quadro de influências múltiplas, cruzadas de motivos disposicionais e fatores contextuais ou, em bom rigor, a interação de ambos.

Todo o comportamento assenta num processo de motivação, tenha-se ou não consciência do que o motiva. O Homem é um Ser essencialmente emocional. São as suas emoções que comandam todo o cérebro[1] e impulsionam as leis do comportamento.

As experiências, opiniões, perceções, valores e crenças são partilhadas pelo processo de comunicação (seja verbal ou não). Se este é um sistema indissociável do comportamento humano, constituindo-se um aspeto crítico na medida em que pode condicionar, motivar ou persuadir, não se pode separar a comunicação dos hábitos e práticas sociais que a ela estão associadas (Vitorino et al., 2013).

No contexto educativo, seja no papel de Professor ou de Aluno, reconhece-se a importância dos fatores de natureza psicossocial, onde se inclui, naturalmente, o suporte social.

A globalizada sociedade contemporânea permanece em constantes transformações com repercussões que se manifestam nos diversos domínios de ação em que se organiza e aos quais a área da educação assume, pela sua importância, um lugar de primazia.

Perante tantas mudanças da vida atual, é perentório que as instituições que constituem a sociedade compreendam esta nova realidade e aceitem os novos desafios que se colocam, muitas das vezes em tom imperativo.

[1] A partir do seu trono instalado no sistema límbico (Vitorino et al., 2013).

Não é momento para evocar tempos proverbiais. Políticas apriorísticas. Cânones estribados em pedagogias de manifesta inadequação às vivências atuais. Políticas perfuradas sob a égide dos rácios orçamentais que abreviam planos de estudo ou horas de contacto. À escola requer-se o papel de preparar os indivíduos enquanto cidadãos do mundo, com os conhecimentos, competências que lhes permitam explorar as suas capacidades, bem como a integração social.

15.2. IMPLICAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

The illiterate of the 21st century will not be those
who cannot read and write,
but those who cannot learn,
unlearn, and relearn.

(Alvin Toffler)

É expectável que um trabalho de natureza científica ultrapasse saberes e/ou interpretações já consagradas.

O primordial objetivo da ciência "é explicar o mundo empírico" (Fortin, 2009, p. 20).

Existe uma forte conexão entre investigação, teoria e prática, na medida em que a primeira depende da segunda "pelo facto de que esta dá significado aos conceitos utilizados numa situação de investigação" (Fortin, 2009, p. 23). Sendo certo que, de acordo com a mesma autora, "a teoria emana a prática e, uma vez validada pela investigação, ela retorna à prática e orienta-a" (p. 23).

Atentos ao que antecede, consideramos que os principais contributos da presente tese são de ordem teórica, metodológica e prática.

Ao *nível teórico*, o estudo apresenta uma nova vertente da aplicação do contrato psicológico na relação Professor-Aluno, na sala de aula e extra sala de aula no contexto do ensino superior, realçando o papel das variáveis esforço emocional, perceção de justiça, confiança, comunicação e comprometimento afetivo.

Ao *nível metodológico* tivemos como pretensão assumir, destemidamente, a análise ao nível semântico, porquanto no âmago do objeto de estudo estão perceções, emoções e sentimentos. Com a mesma determinação recorremos a algumas técnicas próprias da abordagem quantitativa pelo facto de considerarmos que as mesmas potenciam maior clareza na apresentação, interpretação e confronto dos resultados.

Por fim, ao *nível prático*, pelos resultados alcançados. São quatro as partes constituintes do ser humano: física, cognitiva, afetiva-emocional e social. O sistema educativo não pode negligenciar qualquer uma delas.

A componente intelectual e afetiva estão indissociáveis (Cardoso, 2013). A realização pessoal resulta da harmonia que cada indivíduo conseguir alcançar. E consoante a perceção, expetativas, confiança, empatia, que uns têm em relação aos outros, assim resultam as suas atitudes e comportamentos.

Não podemos terminar sem o sábio pensamento de A Benjamin Franklin: "Diga-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrarei, envolva-me e eu aprenderei."

15.3. LINHAS DE ORIENTAÇÃO PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Si c'était à refaire, je recommencerai par l'éducation.

(Jean Monnet)

Considerar a Escola como "instituição do saber" significa, *per se*, que a mesma exerce uma enorme importância por toda a sociedade. Significa, pois, que se espera que a Escola prepare cidadãos para o mundo.

Esta perspetiva, naturalmente, extravasa qualquer intenção de mera transmissão de saberes ou, mesmo, construção de novos conhecimentos.

O ambiente escolar é, por excelência, um espaço (físico ou virtual) de grande amplitude cultural[1], de construção individual, de construção e partilha de significados, de interações múltiplas e dinâmicas entre os diversos atores que integram o sistema educativo, bem como entre estes e a sociedade geral, no seu sentido mais lato: na *aldeia global* que coabitamos.

Pese embora o facto do número de questionários respondidos pelos professores, para o nosso trabalho, não tenha uma expressão que nos permita garantir uma saturação teórica – aspeto que identificamos como maior limitação do estudo, outras situações houve que registámos, não como restrições, antes, como potenciais facetas de estudo relacionadas com a problemática da presente investigação.

Neste sentido, como tópicos para futuras investigações, indicamos os seguintes:

[1] Desde as últimas décadas a esta parte impulsionada pelos Programas de Mobilidade para estudantes e professores.

- Tendo em conta a complexidade do tema deste nosso trabalho, bem como o facto de que seria incomportável estudar todas as variáveis, e suas dimensões, passíveis de interferir na relação Professor-Aluno, fica em aberto a possibilidade de novos estudos que explorem relações de causalidade, atento o nosso modelo de estudo e dados obtidos a partir dos instrumentos que criámos para este modelo, como, por exemplo, procurar padrões de atitudes e comportamento que potenciem melhores relacionamentos e desempenhos na interação Professor-Aluno.

- Somos Seres essencialmente emocionais. Educar implica criatividade, motivação, dedicação, empatia, confiança, comprometimento, equidade. Em que medida o contrato psicológico equilibrado na relação Professor-Aluno (onde estão presentes perceções, expetativas, e crenças) pode contribuir favoravelmente para o desenvolvimento da neuroeducação[1] enquanto campo interdisciplinar que procura promover melhores estratégias e instrumentos no processo de ensino-aprendizagem, essenciais para a constituição do indivíduo, como ser único, e de uma sociedade.

- Na certeza de que, para além do contrato psicológico que o Professor estabelece com o Aluno, existe, igualmente, um contrato psicológico entre o Professor e a Instituição onde leciona:
    - Em que medida o resultado de um tem implicação no outro?
    - Existe predomínio de um contrato sobre o outro?

[1] Integra a neurociência, psicologia e educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*: Aberta, Universidade.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Albuquerque, C. (2010). Processo ensino - aprendizagem: Características do professor eficaz. *Millenium, 39*, 55 - 71.

Allen, K. N., & Friedman, B. D. (2010). Affective learning: A taxonomy for teaching social work values. *Journal of Social Work Values and ...*.

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1975). Teoria e investigação empírica em ciências socias. *Análise Social, XI*(42-43), 365-445.

Almeida, J. L. V., & Grubisich, T. M. (2011). O ensino ea aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. *Revista lusófona de educação*, 65-74.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5 ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Alves, A. M. (2012). *História da Educação uma introdução*.

Alves, L. (2012). História da Educação – uma introdução. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Amorim, C., Poniwas, M., Almerim, M., Alves, R., & Lopes, S. (2005). *Representação Social do Bom Aluno na Concepção de Professores Universitários*, Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba.

Anbreu, M. J. C., & Silva, G. A. V. (2006). Contratos psicológicos nas organizações: Bases de sua construção. *Revista de Gestão USP, 13*, 93-104.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*: Pearson.

Anderson, N., & Schalk, R. (1998). The psychological contract in retrospect and prospect. *Journal of Organizational Behavior, 19*, 637-647. doi: Doi 10.1002/(Sici)1099-1379(1998)19:1+<637::Aid-Job986>3.0.Co;2-H

Araújo, M., Primo, M., & Araújo, F. (2005). Estrutura de trabalho em call centers: uma reflexão sobre riscos e oportunidades. *XII SIMPEP*.

Aretio, L. G., González, B. Á., & Corbella, M. R. (2008). NETACTIVE: Bases and proposals for good practices in virtual academic mobility. Madrid: Librería UNED.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, D. (1989). Estão as nações preparadas para enfrentar problemas globais? *AIP-Informação, 2*, 7-13.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2 ed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Brei, V., & Rossi, C. (2005). Confiança, valor percebido e lealdade em trocas relacionais de serviço: um estudo com usuários de Internet Banking no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea, 9*(2), 145-168. doi: 10.1590/S1415-65552005000200008

Burbules, N. C., & Torres, C. A. (2000). *Globalization and Education: Critical Perspectives*: Routledge.

Cardoso, J. (2013). O Professor do Futuro: Editora Guerra & Paz.

Carvalho, A. M. d., & Faria, M. A. d. (2010). A Construção do Afeto na Educação. *Revista Eletrônica Saberes da Educação, 1*(1).

Chambel, M. J., & Sousa, L. (2007). Aceitação da mudança e desempenho dos enfermeiros: A importância do cumprimento das obrigações por parte do hospital. *Psicologia, XXI*, 177-200.

Chomsky, N. (2014). *Mudar o mundo*.

Christov, L. (2012). Percepção como Fronteira entre Psicologia, Filosofia, Arte e Ensino de Arte. *anpap.org.br*, 774-783.

Comenius, J. A. (2006). *DIDÁCTICA MAGNA* (J. F. Gomes Ed. 5 ed.): Fundação Calouste Gulbenkian.

Cong, S., & Wang, C. (2010). *The Empirical Study About Psychological Contract Structure of College Teachers.* Paper presented at the International Conference on Regional Management Science and Engineering Taiwan.

Correia, R., & Mainardes, E. W. (2010). O desenvolvimento do contrato psicológico orientado para desempenhos de elevado rendimento. *PSICO, 41,* 266-277.

Côrtes, L. L., & Silva, J. R. G. (2006). *Construção de contratos psicológicos de indivíduos que ingressam em organizações do sector público no atual contexto brasileiro: Estudo de caso de uma empresa estatal.* Paper presented at the 30º Encontro da ANPAD, Salvador, Brasil.

Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2008). Os estudantes e os trajectos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas. *Projecto de investigação com financiamento FCT. PSE/DIV/0001/2006*.

Costa, B. V. L., & Paulo, S. (2010). *Relação, vínculo e troca nos contratos psicológicos de docentes.* (Tese de mestrado (não-publicada)), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Retrieved from http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-30072010-102137/publico/costa_me.pdf

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cruz, J. (2008). Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educ. Soc, 29*, 1023-1042.

Cruz, U. B. (2010). Comprometimento do Professor com o Aprendizado do Aluno. *educonufs.com.br*, 1-11.

Cunha, M. P., Rego, A., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Tempos modernos. Uma história das organizações e da gestão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6 ed.). Lisboa: Editora RH.

Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Mem Martins: Europa-América.

Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*.

Duncan-Hewitter, W., Leise, C., & Hall, A. (2013). Affective Domain. *Pacific Crest,* 81-84.

Einstein, A. (1954). *Ideas And Opinions*. New York: Bonanza Books.

Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*(2008), 101-110.

Etzioni, A. (1980). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.

Felicetti, V. L., & Morosini, M. C. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, 23-43.

Ferraz, A., & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção, 17*, 421-431.

Ferreira, S., Castro, C., & Andrade, A. (2011). Morphology of cognitive communication 2.0 in Higher Education classroom. *Information Systems and ….*

Ferreira, V. (2003). As formações superiores como ferramentas de alta competividade. *Revista Politécnica*(27).

Fisher, B. A., & Adams, K. (1994). *Comunicação interpessoal - Pragmática das Relações Humanas* (2 ed.): McGraw-Hill.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e educaçâo: teoria, perspectivas e prática*: Instituto Piaget.

Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education - Enhancing Academic Practice* (3 ed.). New York and London: Routledge - Taylor & Francis Group.

Galloway, C. (1976). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: Editora Cultrix.

Garcia, F., Peiró, J., & Mañas, M. A. (2007). El contrato psicológico en la Administración Pública: Derechos y obligaciones del empleado público desde su propia perspectiva. *Revista de Psicologa del Trabajo y de las Organizaciones, 23,* 389-418.

George, C. (2009). *The Psychological Contract: Managing and developing Professional groups*. England: Open University Press.

Gerhardt, T., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Brazil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Gomes, A. R. S. (2005). *Liderança e relação Treinador-Atleta em contextos desportivos.* (Tese de doutoramento), Universidade do Minho, Braga.

Gomes, J. F., Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., & Marques, C. A. (2008). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Lisboa: Edições Sílabo.

Gonçalves, A. (2004). Métodos e técnicas de investigação social I (pp. 1-123). Universidade do Minho. Portugal.

Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa qualitative e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.

Guest, D. E. (2004a). Flexible employment contracts, the psychological contract and employee outcomes: An analysis and review of the evidence. *International Journal of Management Reviews, 5,* 1-19.

Guest, D. E. (2004b). The psychology of the employment relationship: An analysis based on the psychological contract. *Applied Psychology An International Review, 53,* 541-555.

Haydt, R. C. C. (2006). *Curso de didática geral* (8 ed.). São Paulo: Ática.

Helder, H. (1979). *Photomaton & Vox*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Hill, J., Eckerd, S., Wilson, D., & Greer, B. (2009). The effect of unethical behavior on trust in a buyer-supplier relationship: The mediating role of psychological contract violation. *Journal of Operations Management, 27,* 281-293.

Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica, 3, XXIV,* 363-372.

Hortale, V. A., & Mora, J.-g. (2004). Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha. *25*, 937-960.

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Liboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Justo, J. S., & Vasconcelos, M. S. (2009). Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 9,* 760-774.

Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*: Papirus Editora.

Koper, R., & Tattersall , C. (2005). *Learning Design: A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*. New York, USA: Springer-Verlag.

Kops, D. (1999). *O Contrato Psicológico e a Relação Professor-Aluno.* (Tese de doutoramento), Wauwatosa, Wisconsin/EEUU.

Kops, D. (2001). O CONTRATO PSICOLÓGICO E O PARADIGMA DA MEDIAÇÃO: por uma pedagogia construcionista social. Retrieved from Castelli - Escola Superior de Hotelaria website: http://www.castelli.edu.br

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: The Affective Domain*. New York: Longman, Green.

Lashari, T. A., Alias, M., Kesot, M. J., & Akasah, Z. A. (2013). An Affective-Cognitive Teaching and Learning Approach for Enhanced Behavioural

Engagements among Engineering Students. *Engineering Education, 8*(2), 65-78. doi: 10.11120/ened.2013.00011

Leiria, A. C., Palma, P. J., & Cunha, M. P. (2006). O Contrato psicológico em organizações empreendedoras: Perspectivas do empreendedor e da equipa. *Comportamento Organizacional e Gestão, 12,* 67-94.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas* (4 ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Li, L., Zhuge, X., & Chen, K. (2009). *Research on Strengthening After-Class Interactive Management of the Psychological Contract Between.* Paper presented at the International Conference on Management Science and Engineering, Moscow, Russia.

Libâneo, J. C. (2006). Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade, 27*, 843-876.

Lima, S. J. (2012). Aprendizagem cooperativa: um experimento no ensino de contabilidade. *teses.usp.br*.

Lordêlo, J. A. C., & Dazzani, M. V. (2009). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDUFBA.

Macedo, D. (2004). Para além de uma educação domesticadora: um diálogo com Noam Chomsky. *Currículo sem Fronteiras, 1384*, 5-21.

Magalhães, A. M. (2003). Padrões de desenvolvimento do ensino superior na Europa. *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior*, 1-16.

Magno, J., Castro, F. V., & Paraíso, I. (2014). Contrato psicológico na relação Professor-Aluno no ensino superior: Termos do seu conteúdo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*, 449-510.

Martins, E. (2011). A (Des)contrução do saber nos laços da teoria da educação. *Revista lusófona de educação*, 49-64.

Mendes, A., Dohms, K., Lettnin, C., Zacharias, J., Mosquera, J., & Stobäus, C. (2012). *Autoimagem, Autoestima e Autoconceito: Contribuições Pessoais e Profissionais na Docência*, Universidade da Caxias do Sul.

Miguélez, M. M. (2004). *Ciencia y arte en la metodologia cualitativa*. México: Trillas.

Möllmann, A. D. S. (2010). Bildung na Contemporaneidade: Qual o Sentido? *ucs.br*, 1-18.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Morrison, E., & Robinson, S. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management Review, 22*, 226-256.

Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. *Revista de Administração …*, 731-747.

Munzenmaier, C., & Rubin, N. (2013). PERSPECTIVES BLOOM'S TAXONOMY : What's Old Is New Again. *the elearning Guild Research*.

Nascimento, A. D., & Hetkowski, T. M. (2009). Educação e contemporaneidade - pesquisas científicas e tecnológicas. *REVISTA DA FAEEBA*.

Nascimento, J. L., Lopes, A., & Salgueiro, M. F. (2008). Estudo sobre a validação do "Modelo de Comportamento Organizacional" de Meyer e Allen para o contexto português. *Comportamento Organizacional e Gestão, 14*(1), 115-133.

Nichols, G., & Ojala, E. (2009). Understanding the management of sports events volunteers

through psychological contract theory. *Voluntas International Journal of Voluntary and*

Nonprofit Organizations, 20(4), 369-387.

Noutel, A., Brutten, E., Pires, G., & Huet, I. (2012). *Ensino Superior: Saberes, experiências e desafios*. João Pessoa: Ideia.

Nunes, A., Lins, S., Baracuhy, M., & Lins, Z. (2008). ANALISE DE CONTEÚDO: OLHAR DA TÉCNICA SOBRE O PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL. *psicologia.pt*, 1-26.

O'Boyle Jr., E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2010). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*.

Oliveira, T. (2007). Origem e memória das universidades medievais - a preservação de uma instituição educacional. *Varia Historia, 23*(37), 113-129.

Palmer, F. (1976). *A Semântica*. Lisboa: Edições 70.

Paraíso, I. (2012). *Política de austeridad y contrato psicológico en la Administración Pública.* (Tese de doutoramento), Departamento Psicología y Antropologia : Universidade de Extremadura, Badajoz.

Parks, J. M., Kidder, D. L., & Gallagher, D. G. (1998). Fitting square pegs into round holes: mapping the domain of contingent work arrangements onto the psychological contract. *Journal of Organizational Behavior, 19*, 697-730.

Paula, S. R., & Faria, M. A. (2010). Afetividade na Aprendizagem. *... Saberes da Educação, São Roque, SP, 1*.

Pereira, R. (2009). Didática do Ensino de Lingua Portuguesa (Vol. 5, pp. 223-261). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.

Praia, J., Cachapuz, A., & Gil-Pérez, D. (2002). A hipótese e a experiência científica em educação em ciência: contributos para uma reorientação epistemológica. *Ciência & Educação (Bauru)*, 253-262.

Rancière, J. (2010). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.

Restubog, S. L. S., Bordia, P., & Bordia, S. (2009). The interactive effects of procedural justice and equity sensitivity in predicting responses to psychological contract breach: An interactionist perspective. *J Bus Psychol, 24*, 165-178.

Rios, C. M., & Gondim, S. M. G. (2010). Contrato psicológico no trabalho e a produção académica no Brasil. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 10*(1), 23-3623-3636.

Robbins, S. P. (2004). *Fundamentos do comportamento organizacional* (7 ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Robinson, S., & Morrison, E. (2000). The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 525-546.

Robinson, S., & Rousseau, D. (1994). Violating the psychological contract: not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 245-259.

Rodrigues, A., & Lorenço, D. (2013). *Contrato Didático : Organização E Monitoramento Das Situações De Ensino-Aprendizagem De Língua Portuguesa No Ensino Fundamental*. Paper presented at the V Fórum Internacional de Pedagogia - V FIPED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 2*(2), 121-139.

Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oacks: SAGE.

Rüegg, W., & Ridder-Symoens, H. (1996a). *Uma História da Universidade na Europa, As Universidades da Idade Média* (Vol. 1). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Rüegg, W., & Ridder-Symoens, H. (1996b). *Uma História da Universidade na Europa, As Universidades da Idade Moderna* (Vol. 2). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Ruivo, J. (2012). *O desencando dos professores*. Castelo Branco: RVJ Editores.

Salazar, T. R. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, 11-36.

Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa (F. Kassner, & S. Ladeira, Trad.)* (3 ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Santos, M. C. C. (2007). *A influência dos valores pessoais no contrato psicológico: um estudo com empregados de contacto.* (Dissertação de mestrado), Universidade de Coimbra, Coimbra.

Saramago, J. (1984). *Objecto Quase* (3 ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 315*(October 2002), 293-315.

Schultz, D., & Schultz, S. (2005). *História da psicologia moderna* (8 ed.). São Paulo: Thomson.

Sequeira, J. (2007). *Desenvolvimento pessoal* (5 ed.). Lisboa: Monitor.

Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 9*(1), 87-98. doi: 10.1108/14676370810842201

Silva, C. G., & Figueiredo, V. F. (2012). Ambiente virtual de aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EAD. *Revista Aprendizagem em EAD, 1*, 1-16.

Simão, J. V., & Costa, A. d. A. (2000). *O ensino politécnico em Portugal*: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

Simpson, E. (1972). The classification of educational objectives: Psychomotor domain Vol. 3. Washington, DC: Gryphon House. *Illinois*

Teacher of Home Economics, 10(4), 110-144.

Siqueira, S. W. (2005). *EDUCO - Modelando Conteúdo Educacional.* (Tese de doutoramento), Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

Souza, M. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*(2), 249-254.

Steil, A. V., Pillon, A. E., & Kern, V. M. (2005). Atitudes com relação à educação a distância em uma universidade. *Psicologia em Estudo*, 253-262.

Tacca, M. (1999). Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos. *Linhas Críticas, 5*(9).

Teixeira, F., Castro, C., & Batalha, M. (2011). O COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO EDUCATIVO : UM ESTUDO COM PROFESSORES E ALUNOS. *13*(13), 99-112.

Tyagi, A., & Agrawal, R. K. (2010). Emerging employment relationships: Issues & concerns in psychological contract. *The Indian Journal of Industrial Relations, 45*(3), 381-395.

Tyran, C. K. (2010). Designing the spreadsheet-based decision support systems course: An application of Bloom's taxonomy. *Journal of Business Research, 63*(2), 207-216. doi: 10.1016/j.jbusres.2009.03.009

Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, M. J. (2010). A pedagogia no ensino superior: Indagar para transformar. *Pedagogia no Ensino Superior, 8*, 21-43.

Vitorino, L., Alves, H., Rodrigues, F., & Moreira, J. (2013). *Cocriação de valor do consumidor: consumer-business – society, in Comportamento do Consumidor: Quando a Neurociencia, a Psicologia, a Economia e o Marketing se encontram*. Viseu: PsicoSoma Editora.

Wen, R. (2010). Management of College and University Teachers Based on Psychological Contract. *seiofbluemountain.com*, 47-50.

Zagenczyk, T. J., Gibney, R., Few, W. T., & Scott, K. L. (2011). Psychological Contracts and Organizational Identification: The Mediating Effect of Perceived Organizational Support. *Journal of Labor Research, 32*(3), 254-281. doi: 10.1007/s12122-011-9111-z

Zapf, D., & Holz, M. (2006). On the positive and negative effects of emotion work in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(1), 1-28.

Zhang, M. (2008). *The exploration about encouraging mechanism innovation of instructors of colleges based on the performance management.* Paper presented at the International Seminar on Education Management and Engineering, Chengdu, China.

Zhang, S., & Huang, X. (2009). An analysis on the recessive drain of College Teachers in perspective of psychological contract. *Journal of Business and Management, 4,* 126-130.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO

ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR

ANEXO C - QUESTIONÁRIO DO ALUNO E DO PROFESSOR VS PROPOSIÇÕES

ANEXO D - DECLARAÇÃO DE ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA

ANEXO E - UNIVERSIDADES E INSTITUTOS POLITÉCNICOS DO ESTUDO

ANEXO F - EMAILS ENVIADO AOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DO ESTUDO

ANEXO G - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS

ANEXO H - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS

ANEXO I - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES, INTERVENIENTES E DEPENDENTES

ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO

QUESTIONÁRIO

O presente questionário integra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito de um programa de doutoramento em Psicologia, na Universidade da Extremadura - Espanha, com o título provisório: "Contrato Psicológico na Relação Professor-Aluno no Ensino Superior", sob a orientação do Professor Doutor Florencio Vicente Castro.

Este estudo tem como propósito potenciar atitudes e comportamentos de professor e aluno de modo a diminuir o gap na sua inter-relação, resultantes das dissonâncias, da quebra ou da violação do contrato psicológico.

O questionário está estruturado em duas partes. A primeira apresenta um conjunto de 3 grupos de itens relativos a dados sócio-demográficos. A segunda parte, com 17 questões, refere-se à relação Professor-Aluno. Para maior sustentabilidade dos resultados deste estudo pedimos, e agradecemos, resposta a todas as questões e que esta se apresente de forma tão completa quanto possível.

A participação neste trabalho de investigação é voluntária sendo garantido o anonimato pela ausência de qualquer registo que o possa identificar. Os dados serão tratados de forma confidencial e utilizados exclusivamente para os fins anteriormente indicados.

Caso tenha algum interesse nos resultados do estudo, ou necessite de qualquer informação adicional pode contactar-nos através do seguinte endereço de e-mail: magnolopes@gmail.com.

Sugere-se que leia atentamente as questões. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Todos os dados solicitados são meramente para fins estatísticos.

Agradecendo, desde já, o interesse e o tempo disponibilizado para responder a este questionário, apresento os meus cumprimentos.

José Magno

Página 2 — Após a página 1 [Continuar para a página seguinte]

PARTE I - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. DADOS INDIVIDUAIS

1.1. IDADE: *
- ◯ 17 a 20
- ◯ 21 a 24
- ◯ 25 a 28
- ◯ 29 a 32
- ◯ 33 a 36
- ◯ 37 a 44
- ◯ 45 a 52
- ◯ mais de 52

1.2. GÉNERO: *
- ◯ Masculino
- ◯ Feminino

Página 3 — Após a página 2 [Continuar para a página seguinte]

2. INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

2.1. TIPO DE ACESSO: *
- ◯ Concurso Nacional de Acesso
- ◯ Titulares de Cursos Pós-Secundários (CET)
- ◯ M23 ou AD-HOC
- ◯ Titular de Cursos Médios e Superiores
- ◯ Regimes Especiais

2.2. MÉDIA DE ACESSO: *
Arredondada às unidades
- ◯ 10 ou 11
- ◯ 12 ou 13
- ◯ 14 ou 15
- ◯ 16 ou 17
- ◯ 18, 19 ou 20

2.3. QUAL A OPÇÃO DE CANDIDATURA DO CURSO EM QUE INGRESSOU NO ENSINO SUPERIOR? *

- ◯ 1ª opção
- ◯ 2ª opção
- ◯ 3ª opção
- ◯ 4ª opção
- ◯ 5ª opção
- ◯ 6ª opção

Página 4 — Após a página 3 [Continuar para a página seguinte]

2. INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

2.4. SISTEMA DE ENSINO: *

- ◯ Politécnico
- ◯ Universitário

2.5. ÁREA DO CURSO *

- ◯ Área de Ciências
- ◯ Área de Saúde
- ◯ Área de Tecnologias
- ◯ Áreas de Agricultura e Recursos Naturais
- ◯ Áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design
- ◯ Áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores
- ◯ Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços
- ◯ Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade
- ◯ Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução
- ◯ Educação Física, Desporto e Artes do Espetátulo

2.6. ANO CURRICULAR EM QUE ESTÁ INSCRITO: *

- ◯ 1º
- ◯ 2º
- ◯ 3º
- ◯ 4º
- ◯ 5º

Página 5 — Após a página 4 [Continuar para a página seguinte]

3. ENQUADRAMENTO SOCIOECONÓMICO

3.1. ENCONTRA-SE NA SITUAÇÃO DE ALUNO DESLOCADO? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

3.2. É ECONOMICAMENTE INDEPENDENTE? *

- ◯ Sim
- ◯ Parcialmente
- ◯ Não

3.3. É ALUNO BOLSEIRO? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Página 6 — Após a página 5 [Continuar para a página seguinte]

PARTE II - RELAÇÃO COM O PROFESSOR

1. NA RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O PROFESSOR QUAIS ENTENDE SEREM OS SEUS DEVERES COMO ALUNO:

1.1. EM AMBIENTE DE SALA DE AULA? *

1.2. EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? *

Página 7 — Após a página 6 — Continuar para a página seguinte

2. NA RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O PROFESSOR QUAIS ENTENDE SEREM OS DEVERES DESTE PARA CONSIGO:

2.1. EM AMBIENTE DE SALA DE AULA? *

2.2. EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? *

Página 8 — Após a página 7 — Continuar para a página seguinte

3. TEM POR HABITO SENTAR-SE REGULARMENTE NAS FILAS DA FRENTE NA SALA DE AULA? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

PORQUÊ? *

4. REGRA GERAL, O PROFESSOR TEM POR HÁBITO MANTER-SE APENAS JUNTO DO QUADRO OU DA SUA SECRETÁRIA, AO INVÉS DE CIRCULAR PELA SALA DE AULA? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

QUAIS PENSAM SER OS MOTIVOS? *

Página 9 — Após a página 8 — Continuar para a página seguinte

5. REGRA GERAL, ESTABELECE UM MELHOR RELACIONAMENTO COM O PROFESSOR MAIS PRÓXIMO DA SUA IDADE? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

PORQUÊ? *

6. REGRA GERAL, PERCECIONA QUE O PROFESSOR MAIS PRÓXIMO DA SUA IDADE TEM UM MELHOR RELACIONAMENTO CONSIGO? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS? *

Página 10 — Após a página 9 — Continuar para a página seguinte

7. REGRA GERAL, O PROFESSOR INTERPELA-O SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Página 11 — Após a página 10 — Continuar para a página seguinte

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

7.1. O QUE SENTE QUANDO É INTERPOLADO ESPORADICAMENTE PELO PROFESSOR SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA? *

E QUANDO O PROFESSOR O INTERPELA REPETIDAMENTE? *

Página 12 — Após a página 11 — Ir para a página 13

7.2. QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS PELOS QUAIS, REGRA GERAL, O PROFESSOR NÃO O INTERPELA SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA? *

8. REGRA GERAL, QUANDO TEM UMA DÚVIDA, OU NÃO PERCEBE UM DETERMINADO CONCEITO, EM SALA DE AULA:

8.1. INTERPELA O PROFESSOR? *

- ◯ Imediatamente
- ◯ No fim da aula
- ◯ Não interpela

JUSTIFIQUE. *

8.

Página 14 — Após a página 13 — Continuar para a página seguinte

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

USUALMENTE QUANDO TEM UMA DÚVIDA, OU NÃO PERCEBE UM DETERMINADO CONCEITO, EM SALA DE AULA:

8.2. E INTERPELA O PROFESSOR, ESTE REGRA GERAL RESPONDE-LHE: *

- ◯ Imediatamente
- ◯ No fim da aula
- ◯ Não responde

QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS? *

Página 15 — Após a página 14 — Continuar para a página seguinte

9. CASO TIVESSE UM PROBLEMA PESSOAL SERIA CAPAZ DE O PARTILHAR COM O PROFESSOR? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

JUSTIFIQUE. *

10.1. SEMPRE QUE TEM UMA DÚVIDA FORA DA SALA DE AULA PROCURA ESCLARECÊ-LA, PRIMORDIALMENTE COM O PROFESSOR ATRAVÉS DE: *

- ◯ Meio eletrónico
- ◯ Atendimento no gabinete
- ◯ Assim que encontre o Professor
- ◯ Nenhum meio

JUSTIFIQUE. *

Página 16 — Após a página 15 — Continuar para a página seguinte

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

10.2. SEMPRE QUE COLOCA UMA DÚVIDA AO PROFESSOR FORA DA SALA DE AULA, ESTE PROCURA ESCLARECÊ-LA, PRIMORDIALMENTE ATRAVÉS DE: *

- ◯ Meio eletrónico
- ◯ Atendimento no gabinete
- ◯ Assim que o encontra
- ◯ Nenhum meio

QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS? *

Página 17 — Após a página 16 — Continuar para a página seguinte

11. QUAL A SUA ATITUDE QUANDO ENCONTRA O PROFESSOR EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? *

PORQUÊ? *

Página 18 — Após a página 17 — Continuar para a página seguinte

12. REGRA GERAL, QUAL A ATITUDE DO PROFESSOR QUANDO SE ENCONTRA CONSIGO EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? *

QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS? *

Página 19 — Após a página 18 — Continuar para a página seguinte

13. JÁ SE SENTIU INJUSTIÇADO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

EM CASO AFIRMATIVO INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES.

14. JÁ PERCECIONOU QUE O PROFESSOR SE TENHA SENTIDO INJUSTIÇADO NA RELAÇÃO PARA CONSIGO? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES.

Página 20 — Após a página 19 — Continuar para a página seguinte

15. JÁ ALGUMA VEZ SE INCOMPATIBILIZOU COM O PROFESSOR POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO COM ESTE? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Página 21 — Após a página 20 — Continuar para a página seguinte

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

15.1. INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES SE INCOMPATIBILIZOU COM O PROFESSOR POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO COM ESTE. *

COMO PROCEDEU? *

- ◯ Continuou a frequentar as aulas e o gabinete restabelecendo uma relação equilibrada com o professor
- ◯ Continuou a frequentar as aulas, sem no entanto se envolver mais que o estritamente necessário na relação com o professor
- ◯ Desistiu de frequentar as aulas do professor

Página 22 — Após a página 21 — Continuar para a página seguinte

16. JÁ ALGUMA VEZ SENTIU QUE UM PROFESSOR SE INCOMPATIBILIZASSE CONSIGO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Página 23 — Após a página 22 — Continuar para a página seguinte

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

16.1. INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES SENTIU QUE UM PROFESSOR SE INCOMPATIBILIZASSE CONSIGO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO? *

COMO PROCEDEU O PROFESSOR? *

- ◯ Continuou a lecionar as aulas e a recebê-lo no gabinete restabelecendo uma relação equilibrada consigo
- ◯ Continuou a lecionar as aulas, sem no entanto se envolver consigo mais do que o estritamente necessário
- ◯ Colocou-o completamente à margem

Página 24 — Após a página 23 — Continuar para a página seguinte

17. EM SEU ENTENDIMENTO A RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O PROFESSOR CONTRIBUI PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

JUSTIFIQUE. *

Página 25 — Após a página 24 — Continuar para a página seguinte

ANEXO B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR

QUESTIONÁRIO

O presente questionário integra-se num projeto de investigação desenvolvido no âmbito de um programa de doutoramento em Psicologia, na Universidade da Extremadura - Espanha, com o título provisório: "Contrato Psicológico na Relação Professor-Aluno no Ensino Superior", sob a orientação do Professor Doutor Florencio Vicente Castro.

Este estudo tem como propósito potenciar atitudes e comportamentos de professor e aluno de modo a diminuir o gap na sua inter-relação, resultantes das dissonâncias, da quebra ou da violação do contrato psicológico.

O questionário está estruturado em duas partes. A primeira apresenta um conjunto de 3 grupos de itens relativos a dados sócio-demográficos. A segunda parte, com 17 questões, refere-se à relação Professor-Aluno. Para maior sustentabilidade dos resultados deste estudo pedimos, e agradecemos, resposta a todas as questões e que esta se apresente de forma tão completa quanto possível.

A participação neste trabalho de investigação é voluntária sendo garantido o anonimato pela ausência de qualquer registo que o possa identificar. Os dados serão tratados de forma confidencial e utilizados exclusivamente para os fins anteriormente indicados.

Caso tenha algum interesse nos resultados do estudo, ou necessite de qualquer informação adicional pode contactar-nos através do seguinte endereço de e-mail: magnolopes@gmail.com.

Sugere-se que leia atentamente as questões. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal.

Todos os dados solicitados são meramente para fins estatísticos.

Agradecendo, desde já, o interesse e o tempo disponibilizado para responder a este questionário, apresento os meus cumprimentos.

José Magno

Página 2 — Após a página 1 [Continuar para a página seguinte]

PARTE I - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. DADOS INDIVIDUAIS

1.1. IDADE: *
- ◯ 21 a 24
- ◯ 25 a 28
- ◯ 29 a 32
- ◯ 33 a 36
- ◯ 37 a 44
- ◯ 45 a 52
- ◯ 53 a 60
- ◯ Mais de 60

1.2. GÉNERO: *
- ◯ Masculino
- ◯ Feminino

Página 3 — Após a página 2 [Continuar para a página seguinte]

2. ATIVIDADE DOCENTE

2.1. HABILITAÇÃO ACADÉMICA: *
- ◯ Licenciatura
- ◯ Mestrado
- ◯ Doutoramento

2.2. ÁREA DE FORMAÇÃO: *
- ◯ Área de Ciências
- ◯ Área de Saúde
- ◯ Área de Tecnologias
- ◯ Áreas de Agricultura e Recursos Naturais
- ◯ Áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design
- ◯ Áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores
- ◯ Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços
- ◯ Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade
- ◯ Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução
- ◯ Educação Física, Desporto e Artes do Espetátulo

Página 4 — Após a página 3 — Continuar para a página seguinte

2. ATIVIDADE DOCENTE

2.3. TEMPO DE SERVIÇO DOCENTE: *
(Anos)

- ◯ 1 a 5
- ◯ 6 a 10
- ◯ 11 a 15
- ◯ 16 a 20
- ◯ 21 a 25
- ◯ 26 a 30
- ◯ 31 a 35
- ◯ Mais de 35

2.4.CATEGORIA: *
(Caso seja equiparado selecione a categoria correspondente)

- ◯ Assistente
- ◯ Assistente Estagiário
- ◯ Professor Adjunto
- ◯ Professor Coordenador
- ◯ Professor Coordenador Principal
- ◯ Professor Auxiliar
- ◯ Professor Associado
- ◯ Professor Catedrático
- ◯ Professor Convidado
- ◯ Outro:

Página 5 — Após a página 4 — Continuar para a página seguinte

2. ATIVIDADE DOCENTE

2.5. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: *
(Horas nos últimos 4 anos)

- ◯ 0
- ◯ 1 a 15
- ◯ 16 a 30
- ◯ 30 a 45
- ◯ 46 a 60
- ◯ Mais de 60

2.6. MOTIVAÇÃO PARA A DOCÊNCIA *

	0	1	2	3	4	5	
Nenhuma	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Total

3. EXERCE ALGUMA OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL EXTRA DOCÊNCIA? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE QUAIS.

Página 6 — Após a página 5 — Continuar para a página seguinte

PARTE II - RELAÇÃO COM O ALUNO

1. NA RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O ALUNO QUAIS ENTENDE SEREM OS SEUS DEVERES COMO PROFESSOR:

1.1. EM AMBIENTE DE SALA DE AULA? *

1.2. EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? *

Página 7 — Após a página 6 — Continuar para a página seguinte

2. NA RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O ALUNO QUAIS ENTENDE SEREM OS DEVERES DESTE PARA CONSIGO:

2.1. EM AMBIENTE DE SALA DE AULA? *

2.2. EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? *

Página 8 — Após a página 7 — Continuar para a página seguinte

3. REGRA GERAL, TEM POR HÁBITO MANTER-SE APENAS JUNTO DO QUADRO OU DA SUA SECRETÁRIA, AO INVÉS DE CIRCULAR PELA SALA DE AULA? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

PORQUÊ? *

4. REGRA GERAL OS ALUNOS PREENCHEM AS FILAS DA FRENTE NA SALA DE AULA? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

QUAIS PENSAM SER OS MOTIVOS? *

5. REGRA GERAL, ESTABELECE UM MELHOR RELACIONAMENTO COM UM ALUNO MAIS PRÓXIMO DA SUA IDADE? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

PORQUÊ? *

6. REGRA GERAL, PERCECIONA QUE O ALUNO MAIS PRÓXIMO DA SUA IDADE TEM UM MELHOR RELACIONAMENTO CONSIGO? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

QUAIS PENSAM SER OS MOTIVOS? *

Página 10 — Após a página 9 [Continuar para a página seguinte]

7. REGRA GERAL, INTERPELA O ALUNO SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Página 11 — Após a página 10 [Continuar para a página seguinte]

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

7.1. O QUE PERCECIONA DA REAÇÃO DO ALUNO QUANDO ESTE É INTERPOLADO POR SI ESPORADICAMENTE SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA? *

E QUANDO É INTERPELADO REPETIDAMENTE? *

Página 12 — Após a página 11 [Ir para a página 13]

7.2. QUAIS OS MOTIVOS PELOS QUAIS, REGRA GERAL, NÃO INTERPELA O ALUNO SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA? *

Página 13 — Após a página 12 [Continuar para a página seguinte]

8. REGRA GERAL, QUANDO O ALUNO TEM UMA DÚVIDA, OU NÃO PERCEBE UM DETERMINADO CONCEITO, EM SALA DE AULA:

8.1. O ALUNO INTERPELA-O? *

- ◯ Imediatamente
- ◯ No fim da aula
- ◯ Não interpela

QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS? *

Página 14 Após a página 13 Continuar para a página seguinte

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

8. REGRA GERAL, QUANDO O ALUNO TEM UMA DÚVIDA, OU NÃO PERCEBE UM DETERMINADO CONCEITO, EM SALA DE AULA:

8.2. E É INTERPOLADO PELO ALUNO, REGRA GERAL, RESPONDE-LHE? *

- ◯ Imediatamente
- ◯ No fim da aula
- ◯ Não responde

JUSTIFIQUE? *

Página 15 Após a página 14 Continuar para a página seguinte

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

9. JÁ ALGUM ALUNO PARTILHOU UM PROBLEMA PESSOAL CONSIGO?

- ◯ Sim
- ◯ Não

QUAIS ENTENDEM SER OS MOTIVOS? *

10.1. QUANDO O ALUNO TEM UMA DÚVIDA FORA DA SALA DE AULA PROCURA ESCLARECÊ-LA, PRIMORDIALMENTE CONSIGO ATRAVÉS DE: *

- ◯ Meio eletrónico
- ◯ Atendimento no gabinete
- ◯ Assim que o encontra
- ◯ Nenhum meio

QUAIS ENTENDEM SER OS MOTIVOS?

Página 16 Após a página 15 Continuar para a página seguinte

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

10.2. QUANDO O ALUNO LHE COLOCA UMA DÚVIDA FORA DA SALA DE AULA RESPONDE-LHE, PRIMORDIALMENTE ATRAVÉS DE: *

- ◯ Meio eletrónico
- ◯ Atendimento no gabinete
- ◯ Assim que o encontra
- ◯ Nenhum meio

JUSTIFIQUE. *

Página 17 Após a página 16 Continuar para a página seguinte

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

11.REGRA GERAL, QUAL A SUA ATITUDE QUANDO ENCONTRA O ALUNO EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? *

PORQUÊ? *

Página 18 — Após a página 17 — Continuar para a página seguinte

12. REGRA GERAL, QUAL A ATITUDE DO ALUNO QUANDO SE ENCONTRA CONSIGO EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? *

QUAIS ENTENDEM SER OS MOTIVOS? *

Página 19 — Após a página 18 — Continuar para a página seguinte

13. JÁ SE SENTIU INJUSTIÇADO NA RELAÇÃO COM O ALUNO? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

EM CASO AFIRMATIVO INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES.

14. JÁ PERCECIONOU QUE O ALUNO SE TENHA SENTIDO INJUSTIÇADO NA RELAÇÃO PARA CONSIGO? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES.

Página 20 — Após a página 19 — Continuar para a página seguinte

15. JÁ ALGUMA VEZ SE INCOMPATIBILIZOU COM O ALUNO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO COM ESTE? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Página 21 — Após a página 20 — Continuar para a página seguinte

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

15.1. INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES SE INCOMPATIBILIZOU COM O ALUNO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO COM ESTE *

COMO PROCEDEU? *

- ◯ Continuou a lecionar as aulas e a receber o Aluno no gabinete restabelecendo uma relação equilibrada com este
- ◯ Continuou a lecionar as aulas, sem no entanto se envolver mais que o estritamente necessário na relação com o Aluno
- ◯ Colocou o Aluno completamente à margem

Página 22 — Após a página 21 — Continuar para a página seguinte

16. JÁ ALGUMA VEZ SENTIU QUE UM ALUNO SE INCOMPATIBILIZASSE CONSIGO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO?

- ◯ Sim
- ◯ Não

Página 23 — Após a página 22 — Continuar para a página seguinte

Nota: As selecções "Ir para página" irão anular esta navegação. Saiba mais.

16.1. INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES SENTIU QUE UM ALUNO SE INCOMPATIBILIZASSE CONSIGO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO? *

COMO PROCEDEU O ALUNO? *

- ◯ Continuou a frequentar as aulas e o gabinete restabelecendo uma relação equilibrada consigo
- ◯ Continuou a frequentar as aulas, sem no entanto se envolver mais que o estritamente necessário na relação consigo
- ◯ Desistiu de frequentar as suas aulas

Página 24 — Após a página 23 — Continuar para a página seguinte

17. EM SEU ENTENDIMENTO A RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O ALUNO CONTRIBUI PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DESTE? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

JUSTIFIQUE. *

Página 25 — Após a página 24 — Continuar para a página seguinte

ANEXO C - QUESTIONÁRIO DO ALUNO E DO PROFESSOR VS PROPOSIÇÕES

QUESTIONÁRIO AO ALUNO - PARTE II	PROPOSIÇÃO
1. NA RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O PROFESSOR QUAIS ENTENDE SEREM OS SEUS DEVERES COMO ALUNO: 1.1. EM AMBIENTE DE SALA DE AULA? 1.2. EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA?	P1a1
2. NA RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O PROFESSOR QUAIS ENTENDE SEREM OS DEVERES DESTE PARA CONSIGO: 2.1. EM AMBIENTE DE SALA DE AULA? 2.2. EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA?	P1a2
3. TEM POR HABITO SENTAR-SE REGULARMENTE NAS FILAS DA FRENTE NA SALA DE AULA? - Sim - Não PORQUÊ?	P3a1, P3b1, P3d1, P3e1
4. REGRA GERAL, O PROFESSOR TEM POR HÁBITO MANTER-SE APENAS JUNTO DO QUADRO OU DA SUA SECRETÁRIA, AO INVÉS DE CIRCULAR PELA SALA DE AULA? - Sim - Não QUAIS PENSAM SER OS MOTIVOS?	P3a2, P3b2, P3d2, P3e2
5. REGRA GERAL, ESTABELECE UM MELHOR RELACIONAMENTO COM O PROFESSOR MAIS PRÓXIMO DA SUA IDADE? - Sim - Não PORQUÊ?	P3a1, P3b1, P3d1, P3e1
6. REGRA GERAL, PERCECIONA QUE O PROFESSOR MAIS PRÓXIMO DA SUA IDADE TEM UM MELHOR RELACIONAMENTO CONSIGO? - Sim - Não QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS?	P3a2, P3b2, P3c1.2, P3d2, P3e2
7. REGRA GERAL, O PROFESSOR INTERPELA-O SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA? - Sim 7.1. O QUE SENTE QUANDO É INTERPELADO ESPORADICAMENTE PELO PROFESSOR SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA? E QUANDO O PROFESSOR O INTERPELA REPETIDAMENTE? - Não 7.2. QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS PELOS QUAIS, REGRA GERAL, O PROFESSOR NÃO O INTERPELA SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA?	P3a2, P3b2, P3c1.2, P3d2, P3e2 P3a1, P3b1, P3c1.1, P3c1.2, P3d1, P3e1

QUESTIONÁRIO AO ALUNO - PARTE II	PROPOSIÇÃO
8. REGRA GERAL, QUANDO TEM UMA DÚVIDA, OU NÃO PERCEBE UM DETERMINADO CONCEITO, EM SALA DE AULA: 8.1. INTERPELA O PROFESSOR? - Imediatamente - No fim da aula - Não interpela JUSTIFIQUE. (Imediatamente ou No fim da aula) 8.2. E INTERPELA O PROFESSOR, ESTE REGRA GERAL RESPONDE-LHE: - Imediatamente - No fim da aula - Não responde QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS?	P3a1, P3b1, P3c1.2, P3d1, P3e1 P3a2, P3b2, P3c1.2, P3d2, P3e2
9. CASO TIVESSE UM PROBLEMA PESSOAL SERIA CAPAZ DE O PARTILHAR COM O PROFESSOR? - Sim - Não JUSTIFIQUE.	P3b1, P3c1.2, P3d1, P3e1 P3b2, P3d2, P3e2

QUESTIONÁRIO AO ALUNO - PARTE II	PROPOSIÇÃO
10.1. SEMPRE QUE TEM UMA DÚVIDA FORA DA SALA DE AULA PROCURA ESCLARECÊ-LA, PRIMORDIALMENTE COM O PROFESSOR ATRAVÉS DE: - Meio eletrónico - Atendimento no gabinete - Assim que encontre o Professor - Nenhum meio JUSTIFIQUE. (Meio eletrónico, Atendimento no gabinete, ou Assim que encontre o Professor) 10.2. SEMPRE QUE COLOCA UMA DÚVIDA AO PROFESSOR FORA DA SALA DE AULA, ESTE PROCURA ESCLARECÊ-LA, PRIMORDIALMENTE ATRAVÉS DE: - Meio eletrónico - Atendimento no gabinete - Assim que o encontra - Nenhum meio QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS?	P3a1, P3b1, P3c1.2, P3d1, P3e1 P3a2, P3b2, P3c1.2, P3d2, P3e2
11. QUAL A SUA ATITUDE QUANDO ENCONTRA O PROFESSOR EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? PORQUÊ?	P3a1, P3b1, P3d1, P3e1
12. REGRA GERAL, QUAL A ATITUDE DO PROFESSOR QUANDO SE ENCONTRA CONSIGO EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS?	P3a2, P3b2, P3d2, P3e2
13. JÁ SE SENTIU INJUSTIÇADO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR? - Sim - Não EM CASO AFIRMATIVO INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES.	P3c1.1, P3c1.2
14. JÁ PERCECIONOU QUE O PROFESSOR SE TENHA SENTIDO INJUSTIÇADO NA RELAÇÃO PARA CONSIGO? - Sim - Não EM CASO AFIRMATIVO INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES.	P3c2.1, P3c2.2

QUESTIONÁRIO AO ALUNO - PARTE II	PROPOSIÇÃO
15. JÁ ALGUMA VEZ SE INCOMPATIBILIZOU COM O PROFESSOR POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO COM ESTE? - Sim - Não (Sim) 15.1. INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES SE INCOMPATIBILIZOU COM O PROFESSOR POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO COM ESTE. COMO PROCEDEU? - Continuou a frequentar as aulas e o gabinete restabelecendo uma relação equilibrada com o professor - Continuou a frequentar as aulas, sem no entanto se envolver mais que o estritamente necessário na relação com o professor - Desistiu de frequentar as aulas do professor	..., P5a1 (Sim), P9a1 (Não) P7a1.1 P7a1.2 P7a1.3
16. JÁ ALGUMA VEZ SENTIU QUE UM PROFESSOR SE INCOMPATIBILIZASSE CONSIGO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO? - Sim - Não (Sim) 16.1. INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES SENTIU QUE UM PROFESSOR SE INCOMPATIBILIZASSE CONSIGO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO? COMO PROCEDEU O PROFESSOR? - Continuou a lecionar as aulas e a recebê-lo no gabinete restabelecendo uma relação equilibrada consigo - Continuou a lecionar as aulas, sem no entanto se envolver consigo mais do que o estritamente necessário - Colocou-o completamente à margem	..., P5a2 (Sim), P9a2 (Não) P7a2.1 P7a2.2 P7a2.3
17. EM SEU ENTENDIMENTO A RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O PROFESSOR CONTRIBUI PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS? - Sim - Não JUSTIFIQUE.	P11

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR - PARTE II	PROPOSIÇÃO
1. NA RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O ALUNO QUAIS ENTENDE SEREM OS SEUS DEVERES COMO PROFESSOR: 1.1. EM AMBIENTE DE SALA DE AULA? 1.2. EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA?	P2a1
2. NA RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O ALUNO QUAIS ENTENDE SEREM OS DEVERES DESTE PARA CONSIGO: 2.1. EM AMBIENTE DE SALA DE AULA? 2.2. EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA?	P2a2
3. REGRA GERAL, TEM POR HÁBITO MANTER-SE APENAS JUNTO DO QUADRO OU DA SUA SECRETÁRIA, AO INVÉS DE CIRCULAR PELA SALA DE AULA? - Sim - Não PORQUÊ?	P4a1, P4b1, P4d1, P4e1
4. REGRA GERAL OS ALUNOS PREENCHEM AS FILAS DA FRENTE NA SALA DE AULA? - Sim - Não QUAIS PENSAM SER OS MOTIVOS?	P4a2, P4b2, P4d2, P4e2
5. REGRA GERAL, ESTABELECE UM MELHOR RELACIONAMENTO COM UM ALUNO MAIS PRÓXIMO DA SUA IDADE? - Sim - Não PORQUÊ?	P4a1, P4b1, P4d1, P4e1
6. REGRA GERAL, PERCECIONA QUE O ALUNO MAIS PRÓXIMO DA SUA IDADE TEM UM MELHOR RELACIONAMENTO CONSIGO? - Sim - Não QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS?	P4a2, P4b2, P4c1.2, P4d2, P4e2
7. REGRA GERAL, INTERPELA O ALUNO SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA? - Sim 7.1. O QUE PERCECIONA DA REAÇÃO DO ALUNO QUANDO ESTE É INTERPELADO POR SI ESPORADICAMENTE SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA? E QUANDO É INTERPELADO REPETIDAMENTE?	P4a2, P4b2, P4c1.2, P4d2, P4e2 P4a1, P4b1, P4c1.1, P4c1.2,

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR - PARTE II	PROPOSIÇÃO
- Não 7.2. QUAIS OS MOTIVOS PELOS QUAIS, REGRA GERAL, NÃO INTERPELA O ALUNO SOBRE A MATÉRIA NA SALA DE AULA?	P4d1, P4e1
8. REGRA GERAL, QUANDO O ALUNO TEM UMA DÚVIDA, OU NÃO PERCEBE UM DETERMINADO CONCEITO, EM SALA DE AULA: 8.1. O ALUNO INTERPELA-O? - Imediatamente - No fim da aula - Não interpela QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS? (Imediatamente ou No fim da aula) 8.2. E É INTERPELADO PELO ALUNO, REGRA GERAL, RESPONDE-LHE? - Imediatamente - No fim da aula - Não responde QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS?	P4a1, P4b1, P4c1.2, P4d1, P4e1 P4a2, P4b2, P4c1.2, P4d2, P4e2
9. JÁ ALGUM ALUNO PARTILHOU UM PROBLEMA PESSOAL CONSIGO? - Sim - Não QUAIS ENTENDEM SER OS MOTIVOS?	P4b1, P4c1.2, P4d1, P4e1 P4b2, P4d2, P4e2

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR - PARTE II	PROPOSIÇÃO
10.1. QUANDO O ALUNO TEM UMA DÚVIDA FORA DA SALA DE AULA PROCURA ESCLARECÊ-LA, PRIMORDIALMENTE CONSIGO ATRAVÉS DE: - Meio eletrónico - Atendimento no gabinete - Assim que o encontra - Nenhum meio QUAIS ENTENDEM SER OS MOTIVOS? (Meio eletrónico, Atendimento no gabinete, ou Assim que o encontra) 10.2. QUANDO O ALUNO LHE COLOCA UMA DÚVIDA FORA DA SALA DE AULA RESPONDE-LHE, PRIMORDIALMENTE ATRAVÉS DE: - Meio eletrónico - Atendimento no gabinete - Assim que o encontra - Nenhum meio JUSTIFIQUE.	P4a1, P4b1, P4c1.2, P4d1, P4e1 P4a2, P4b2, P4c1.2, P4d2, P4e2
11.REGRA GERAL, QUAL A SUA ATITUDE QUANDO ENCONTRA O ALUNO EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? PORQUÊ?	P4a1, P4b1, P4d1, P4e1.1, P4e1
12. REGRA GERAL, QUAL A ATITUDE DO ALUNO QUANDO SE ENCONTRA CONSIGO EM AMBIENTE EXTRA SALA DE AULA? QUAIS ENTENDE SEREM OS MOTIVOS?	P4a2, P4b2, P4d2, P4e2.1, P4e2
13. JÁ SE SENTIU INJUSTIÇADO NA RELAÇÃO COM O ALUNO? - Sim - Não EM CASO AFIRMATIVO INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES.	P4c1.1, P4c1.2
14. JÁ PERCECIONOU QUE O ALUNO SE TENHA SENTIDO INJUSTIÇADO NA RELAÇÃO PARA CONSIGO? - Sim - Não EM CASO AFIRMATIVO INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES.	P4c2.1, P4c2.2

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR - PARTE II	PROPOSIÇÃO
15. JÁ ALGUMA VEZ SE INCOMPATIBILIZOU COM O ALUNO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO COM ESTE? - Sim - Não (Sim) 15.1. INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES SE INCOMPATIBILIZOU COM O ALUNO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO COM ESTE. COMO PROCEDEU? - Continuou a lecionar as aulas e a receber o Aluno no gabinete restabelecendo uma relação equilibrada com este - Continuou a lecionar as aulas, sem no entanto se envolver mais que o estritamente necessário na relação com o Aluno - Colocou o Aluno completamente à margem	…, P6a1 (Sim), P10a1 (Não) P8a1.1 P8a1.2 P8a1.3
16. JÁ ALGUMA VEZ SENTIU QUE UM ALUNO SE INCOMPATIBILIZASSE CONSIGO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO? - Sim - Não (Não) 16.1. INDIQUE EM QUE SITUAÇÕES SENTIU QUE UM ALUNO SE INCOMPATIBILIZASSE CONSIGO POR DIFICULDADE DE RELACIONAMENTO? COMO PROCEDEU O ALUNO? * - Continuou a frequentar as aulas e o gabinete restabelecendo uma relação equilibrada consigo - Continuou a frequentar as aulas, sem no entanto se envolver mais que o estritamente necessário na relação consigo - Desistiu de frequentar as suas aulas	…, P6a2 (Sim), P10a2 (Não) P8a2.1 P8a2.2 P8a2.3
17. EM SEU ENTENDIMENTO A RELAÇÃO QUE ESTABELECE COM O ALUNO CONTRIBUI PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DESTE? - Sim - Não JUSTIFIQUE.	

ANEXO D - DECLARAÇÃO DE ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
Departamento de Psicología y Antropología
BADAJOZ - CÁCERES

FLORENCIO VICENTE CASTRO CATEDRATICO DE PSICOLOGÍA Y COORDINAR DELPROGRAMA DE DOCTORADO DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

DECLARA:

Para os devidos e legais efeitos que o **Mestre José Manuel Lopes** se encontra a elaborar uma tese de doutoramento sob a sua orientação científica, pelo que se solicita que lhe sejam concedidas todas as facilidades na recolha de elementos para a parte empírica do respetivo trabalho.

Para que conste.

Badajoz, 04 de dezembro de 2012

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

Fdo. Florencio Vicente Castro

ANEXO E - UNIVERSIDADES E INSTITUTOS POLITÉCNICOS DO ESTUDO

UNIVERSIDADE	e-mail
Universidade dos Açores	reitor@notes.uac.pt
Escola Superior de Enfermagem de Angra do Heroísmo	esenfah@uac.pt
Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada	esepd@uac.pt
Universidade do Algarve	
Faculdade de Ciências e Tecnologia	fct@ualg.pt
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	fchs@ualg.pt
Faculdade de Economia	diretorfeualg@ualg.pt
Escola Superior de Educação e Comunicação	ese@ualg.pt
Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro	cdesght@ualg.pt
Escola Superior de Saúde de Faro	essualg@ualg.pt
Instituto Superior de Engenharia	ise@ualg.pt
Universidade de Aveiro	reitoria@ua.pt
Instituto Superior de Contabilidade e Administração	isca-geral@isca.ua.pt
Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologias da Produção de Aveiro-Norte	aveiro-norte@adm.ua.pt
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda	estga@estga.ua.pt
Universidade da Beira Interior	
Faculdade de Ciências	cgil@ubi.pt
Faculdade de Ciências da Saúde	fcsaude@fcsaude.ubi.pt
Faculdade de Engenharia	fe@ubi.pt
Faculdade de Ciências da Saúde	mcampos@ubi.pt
Faculdade de Artes e Letras	mercia@ubi.pt

UNIVERSIDADE	e-mail
Universidade de Coimbra	
Faculdade de Ciências e Tecnologia	gbdirector@fct.uc.pt
Faculdade de Direito	direccao@fd.uc.pt
Faculdade de Economia	gbdirector@fe.uc.pt
Faculdade de Farmácia	ffuc@ff.uc.pt
Faculdade de Letras	gabdirector@fl.uc.pt
Faculdade de Medicina	direccao@fmed.uc.pt
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	dir@fpce.uc.pt
Instituto de Investigação Interdisciplinar	iii@ci.uc.pt
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física	gd@fcdef.uc.pt
Instituto de Ciências Nucleares Aplicadas à Saúde	icnas-lmn@uc.pt
Universidade de Évora	
Escola de Artes	director@ea.uevora.pt
Escola de Ciências e Tecnologias	director@ect.uevora.pt
Escola de Ciências Sociais	director@ecs.uevora.pt
Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus	director@esesjd.uevora.pt
Instituto de Investigação e Formação Avançada	iifa@uevora.pt

UNIVERSIDADE	e-mail
Universidade de Lisboa	
Faculdade de Belas Artes	info@fba.ul.pt
Faculdade de Ciências	info.fcul@fc.ul.pt
Faculdade de Direito	apc@fd.ul.pt
Faculdade de Farmácia	expediente@ff.ul.pt
Faculdade de Letras	flul.informacoes@fl.ul.pt
Faculdade de Medicina	fml@fm.ul.pt
Faculdade de Medicina Dentária	correio@fmd.ul.pt
Faculdade de Psicologia	geral@fp.ul.pt
Instituto Ciências Sociais	instituto.ciencias.sociais@ics.ul.pt
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território	igot@ul.pt
Instituto de Educação	geral@ie.ul.pt
Universidade da Madeira	gabinetedareitoria@uma.pt
Escola Superior de Enfermagem da Madeira	esemadeira@uma.pt
Universidade do Minho	
Escola de Arquitectura	sec@arquitectura.uminho.pt
Escola de Ciências	sec@ecum.uminho.pt
Escola de Ciências da Saúde	sec-presidencia@ecsaude.uminho.pt
Escola de Direito	sec@direito.uminho.pt
Escola de Economia e Gestão	presidencia@eeg.uminho.pt
Escola de Engenharia	sec-pres@eng.uminho.pt
Escola de Psicologia	secescola@psi.uminho.pt
Escola Superior de Enfermagem	sec.graduacao@ese.uminho.pt
Instituto de Ciências Sociais	sec@ics.uminho.pt
Instituto de Educação	sec@ie.uminho.pt
Instituto de Letras e Ciências Humanas	sec@ilch.uminho.pt

UNIVERSIDADE	e-mail
Universidade Nova de Lisboa	
Escola Nacional de Saúde Pública	academicos@ensp.unl.pt
Faculdade de Ciências e Tecnologia	diretor@fct.unl.pt
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	diretor@fcsh.unl.pt
Faculdade de Ciências Médicas	geral@fcm.unl.pt
Faculdade de Direito	geral@fd.unl.pt
Nova School of Business and Economics	director@novasbe.pt
Instituto de Higiene e Medicina Tropical	informacao@ihmt.unl.pt
Instituto de Tecnologia Química e Biológica	info@itqb.unl.pt
Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação	psc@isegi.unl.pt
Universidade do Porto	
Faculdade de Arquitectura	ce@arq.up.pt
Faculdade de Belas Artes	expediente@fba.up.pt
Faculdade de Ciências	director@fc.up.pt
Faculdade de Ciências da Nutrição e da Alimentação	directivo@fcna.up.pt
Faculdade de Desporto	expediente@fade.up.pt
Faculdade de Direito	director@direito.up.pt
Faculdade de Economia	webmaster@fep.up.pt
Faculdade de Engenharia	feup@fe.up.pt
Faculdade de Farmácia	ffup@ff.up.pt
Faculdade de Letras	flup@letras.up.pt
Faculdade de Medicina	fmup@med.up.pt
Faculdade de Medicina Dentária	webmaster@fmd.up.pt
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	director@fpce.up.pt
Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar	icmota@icbas.up.pt
Porto Business School	geral@pbs.up.pt

UNIVERSIDADE	e-mail
Universidade Técnica de Lisboa	
Faculdade de Arquitectura	presidente@fa.utl.pt
Faculdade de Medicina Veterinária	fmv@fmv.utl.pt
Faculdade de Motricidade Humana	fmh@fmh.utl.pt
Instituto Superior de Agronomia	cgisa@isa.utl.pt
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	correio@iscsp.utl.pt
Instituto Superior de Economia e Gestão	presidencia@iseg.utl.pt
Instituto Superior Técnico	cg@ist.utl.pt
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	geral@iscte.pt
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	reitoria@utad.pt
Escola Superior de Enfermagem de Vila Real	Marijosilva@sapo.pt
Escola de Ciências Agrárias e Veterinárias	presecav@utad.pt
Escola de Ciências Humanas e Sociais	cgerry@utad.pt
Escola de Ciências da Vida e do Ambiente	fontain@utad.pt
Escola de Ciências e Tecnologia	presidencia-ect@utad.pt

INSTITUTO POLITÉCNICO	e-mail
Escola Superior de Enfermagem de Lisboa	geral@esel.pt
Escola Superior de Enfermagem do Porto	esep@esenf.pt
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	isabel.sousa@eshte.pt
Escola Superior Náutica Infante D. Henrique	info@enautica.pt
Instituto Politécnico de Beja	
Escola Superior Agrária de Beja	esa@ipbeja.pt
Escola Superior de Educação de Beja	ese@ipbeja.pt
Escola Superior de Saúde de Beja	ess@ipbeja.pt
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Beja	estig@ipbeja.pt
Instituto Politécnico de Bragança	
Escola Superior Agrária de Bragança	sacd@ipb.pt
Escola Superior de Educação de Bragança	eseb@ipb.pt
Escola Superior de Saúde de Bragança	essa@ipb.pt
Escola Superior de Tecnologia e de Gestão de Bragança	cti@ipb.pt
Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela	esact@ipb.pt
Instituto Politécnico de Castelo Branco	
Escola Superior Agrária de Castelo Branco	esa@ipcb.pt
Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco	esart@ipcb.pt
Escola Superior de Educação de Castelo Branco	ese@ipcb.pt
Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova	esg@ipcb.pt
Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias	esald@ipcb.pt
Escola Superior de Tecnologia de Castelo Branco	est@ipcb.pt

INSTITUTO POLITÉCNICO	e-mail
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	
Escola Superior de Gestão	esg@ipca.pt
Escola Superior de Tecnologia	est@ipca.pt
Instituto Politécnico de Coimbra	
Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra	geral@iscac.pt
Instituto Superior de Engenharia de Coimbra	info@isec.pt
Escola Superior Agrária de Coimbra	presidencia@mail.esac.pt
Escola Superior de Educação de Coimbra	presidente@esec.pt
Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra	geral@estescoimbra.pt
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital	geral@estgoh.ipc.pt
Instituto Politécnico da Guarda	
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda	esecd-geral@ipg.pt
Escola Superior de Tecnologia e Gestão da Guarda	estg-geral@ipg.pt
Escola Superior de Turismo e Hotelaria da Guarda	geral.esth@ipg.pt
Escola Superior de Saúde da Guarda	ess.geral@ipg.pt
Instituto Politécnico de Lisboa	
Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa	gci@iscal.ipl.pt
Instituto Superior de Engenharia de Lisboa	isel@isel.pt
Escola Superior de Comunicação Social de Lisboa	gabcom@escs.ipl.pt
Escola Superior de Dança de Lisboa	geral@esd.ipl.pt
Escola Superior de Educação de Lisboa	eselx@eselx.ipl.pt
Escola Superior de Música de Lisboa	esml@esml.ipl.pt
Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa	estc@estc.ipl.pt
Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa	estesl@estesl.ipl.pt

INSTITUTO POLITÉCNICO	e-mail
Instituto Politécnico de Portalegre	
Escola Superior Agrária de Elvas	esae@esaelvas.pt
Escola Superior de Educação de Portalegre	esep@esep.pt
Escola Superior de Saúde de Portalegre	geral@essp.pt
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Portalegre	estg@estgp.pt
Instituto Politécnico do Porto	
Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto	instituto@iscap.ipp.pt
Instituto Superior de Engenharia do Porto	mail@isep.ipp.pt
Escola Superior de Educação do Porto	ese@ese.ipp.pt
Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão	eseig.ipp@eu.ipp.pt
Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Porto	esmae@esmae-ipp.pt
Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto	geral@estsp.ipp.pt
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras	correio@estgf.ipp.pt
Instituto Politécnico de Santarém	
Escola Superior Agrária de Santarém	info@esa.ipsantarem.pt
Escola Superior de Desporto de Rio Maior	geral@esdrm.ipsantarem.pt
Escola Superior de Educação de Santarém	geral@ese.ipsantarem.pt
Escola Superior de Saúde de Santarém	geral@essaude.ipsantarem.pt
Escola Superior de Gestão e Tecnologia de Santarém	correio@esg.ipsantarem.pt

INSTITUTO POLITÉCNICO	e-mail
Instituto Politécnico de Setúbal	
Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal	info@esce.ips.pt
Escola Superior de Educação de Setúbal	secretaria@ese.ips.pt
Escola Superior de Saúde de Setúbal	info.ess@ess.ips.pt
Escola Superior de Tecnologia de Setúbal	estsetubal@estsetubal.ips.pt
Escola Superior de Tecnologia do Barreiro	info@estbarreiro.ips.pt
Instituto Politécnico de Tomar	
Escola Superior de Gestão de Tomar	esgt@ipt.pt
Escola Superior de Tecnologia de Abrantes	esta@ipt.pt
Escola Superior de Tecnologia de Tomar	estt@ipt.pt
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	
Escola Superior Agrária de Ponte de Lima	geral@esa.ipvc.pt
Escola Superior de Ciências Empresariais de Valença	geral@esce.ipvc.pt
Escola Superior de Educação de Viana do Castelo	geral@ese.ipvc.pt
Escola Superior de Saúde de Viana do Castelo	geral@ess.ipvc.pt
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo	geral@estg.ipvc.pt
Instituto Politécnico de Viseu	
Escola Superior Agrária de Viseu	esav@esav.ipv.pt
Escola Superior de Educação de Viseu	esev@esev.ipv.pt
Escola Superior de Saúde de Viseu	essvgeral@essv.ipv.pt
Escola Superior de Tecnologia de Viseu	estv@mail.estv.ipv.pt
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego	estgl@estgl.ipv.pt

ANEXO F - EMAILS ENVIADO AOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DO ESTUDO

Assunto: Trabalho de Investigação - Aplicação de um questionário aos Alunos

Exmo(a) Senhor(a)
Reitor(a)/ Presidente/ Diretor(a)

Eu, José Manuel Magno Lopes, aluno no Programa de Doutoramento em Psicologia da Universidade da Extremadura - Espanha, solicito autorização para aplicar **um questionário online aos Alunos** que frequentam a Instituição que V.Exa dirige.

Este trabalho integra-se no projeto de investigação com o título provisório: "*Contrato Psicológico na Relação Professor-Aluno no Ensino Superior*", orientado pelo Professor Doutor Florencio Vicente de Castro, Catedrático de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade da Extremadura.

Com os dados que viermos a recolher, através deste questionário, pretendemos identificar atitudes e comportamentos na inter-relação Professor-Aluno que potenciem a minimização de situações de dissonâncias, quebra ou violação do contrato psicológico.

O preenchimento deste questionário demorará cerca de vinte a trinta minutos. É garantido o anonimato pela ausência de qualquer registo que possa identificar os Professores que participarem neste estudo. Os dados serão tratados de forma confidencial e utilizados exclusivamente para os fins anteriormente indicados

Junto anexo ficheiro com "imagem" do formulário online apenas para conhecimento de V.Exa, bem como declaração comprovativa da orientação desta investigação por parte do Professor Doutor Florencio Vicente Castro.

Este trabalho só poderá bem-sucedido se puder contar com a colaboração de V.Exa, pelo que, em caso de deferimento, agradeço a divulgação aos **Alunos do *link* de acesso ao questionário *online* no sítio**:

https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGMzUE12VkVEMlVhT3d1emx4X08wYnc6MQ

com indicação de preenchimento até data limite de **15 de Janeiro de 2013**.

Desde já grato por toda a atenção dispensada, fico ao dispor para qualquer esclarecimento adicional através do seguinte endereço de e-mail: magnolopes@gmail.com

Com os mais respeitosos cumprimentos.

José Magno

Assunto: Trabalho de Investigação - Aplicação de um questionário aos Professores

Exmo(a) Senhor(a)
Reitor(a)/ Presidente/ Diretor(a)

Eu, José Manuel Magno Lopes, aluno no Programa de Doutoramento em Psicologia da Universidade da Extremadura - Espanha, solicito autorização para aplicar um **questionário online aos Professores** em funções na Instituição que V.Exa dirige.

Este trabalho integra-se no projeto de investigação com o título provisório: "*Contrato Psicológico na Relação Professor-Aluno no Ensino Superior*", orientado pelo Professor Doutor Florencio Vicente de Castro, Catedrático de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade da Extremadura.

Com os dados que viermos a recolher, através deste questionário, pretendemos identificar atitudes e comportamentos na inter-relação Professor-Aluno que potenciem a minimização de situações de dissonâncias, quebra ou violação do contrato psicológico.

O preenchimento deste questionário demorará cerca de vinte a trinta minutos. É garantido o anonimato pela ausência de qualquer registo que possa identificar os Professores que participarem neste estudo. Os dados serão tratados de forma confidencial e utilizados exclusivamente para os fins anteriormente indicados

Junto anexo ficheiro com imagem do formulário para conhecimento de V.Exa, bem como declaração comprovativa da orientação desta investigação por parte do Professor Doutor Florencio Vicente Castro.

Este trabalho só poderá bem-sucedido se puder contar com a colaboração de V.Exa, pelo que, em caso de deferimento, agradeço a divulgação aos **Professores do *link* de acesso ao questionário *online* no sítio**:

https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHBqYVJabmYzbTVUNEFuVXcxc2REOUE6MQ

com indicação de preenchimento até data limite de **15 de Janeiro de 2013**.

Desde já grato por toda a atenção dispensada, fico ao dispor para qualquer esclarecimento adicional através do seguinte endereço de e-mail: magnolopes@gmail.com

Com os mais respeitosos cumprimentos.

José Magno

ANEXO G - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS

CONTEXTO	VARIÁVEL	CATEGORIA	INDIVÍDUOS		QUESTIONÁRIO AO ALUNO (PARTE I)
			Nº	%	
INDIVIDUAL	IDADE	17 a 20	129	40,7%	1.1
		21 a 24	110	34,7%	
		25 a 28	36	11,4%	
		29 a 32	11	3,5%	
		33 a 36	20	6,3%	
		37 a 44	9	2,8%	
		45 a 52	2	0,6%	
		mais de 52	0	0,0%	
	GÉNERO	Masculino	93	29,3%	1.2
		Feminino	224	70,7%	
INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	TIPO DE ACESSO	Concurso Nacional de Acesso	265	83,6%	2.1
		Titulares de Cursos Pós-Secundários (CET)	9	2,8%	
		M23 ou AD-HOC	12	3,8%	
		Titular de Cursos Médios e Superiores	23	7,3%	
		Regimes Especiais	8	2,5%	
	MÉDIA DE ACESSO	10 ou 11	8	2,5%	2.2
		12 ou 13	85	26,8%	
		14 ou 15	112	35,3%	
		16 ou 17	79	24,9%	
		18, 19 ou 20	33	10,4%	
	OPÇÃO DE CANDIDATURA	1ª opção	229	72,2%	2.3
		2ª opção	36	11,4%	
		3ª opção	17	5,4%	
		4ª opção	15	4,7%	
		5ª opção	14	4,4%	
		6ª opção	6	1,9%	

CONTEXTO	VARIÁVEL	CATEGORIA	INDIVÍDUOS		QUESTIONÁRIO AO ALUNO (PARTE I)
			Nº	%	
	SISTEMA DE ENSINO	Politécnico	84	26,5%	2.4
		Universitário	233	73,5%	
	ÁREA DO CURSO	Área de Ciências	157	49,5%	2.5
		Área de Saúde	29	9,1%	
		Área de Tecnologias	32	10,1%	
		Áreas de Agricultura e Recursos Naturais	18	5,7%	
		Áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design	2	0,6%	
		Áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores	8	2,5%	
		Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços	28	8,8%	
		Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade	28	8,8%	
		Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução	14	4,4%	
		Educação Física, Desporto e Artes do Espetátulo	1	0,3%	
	ANO CURRICULAR DE INSCRIÇÃO	1º	81	25,6%	2.6
		2º	86	27,1%	
		3º	79	24,9%	
		4º	31	9,8%	
		5º	40	12,6%	
ENQUADRAMENTO SOCIOECONÓMICO	DESLOCADO	Sim	118	37,2%	3.1
		Não	199	62,8%	
	INDEPENDÊNCIA ECONÓMICA	Sim	46	14,5%	3.2
		Parcialmente	54	17,0%	
		Não	217	68,5%	
	BOLSEIRO	Sim	89	28,1%	3.3
		Não	228	71,9%	

ANEXO H - DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS

CONTEXTO	VARIÁVEL	CATEGORIA	INDIVÍDUOS		QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR (PARTE I)
			Nº	%	
INDIVIDUAL	IDADE	21 a 24	0	0,0%	1.1
		25 a 28	4	6,0%	
		29 a 32	4	6,0%	
		33 a 36	12	17,9%	
		37 a 44	15	22,4%	
		45 a 52	19	28,4%	
		53 a 60	12	17,9%	
		mais de 60	1	1,5%	
	GÉNERO	Masculino	22	32,8%	1.2
		Feminino	45	67,2%	
DOCÊNCIA	HABILITAÇÃO ACADÉMICA	Licenciatura	6	9,0%	2.1
		Mestrado	22	32,8%	
		Doutoramento	39	58,2%	
	ÁREA DE FORMAÇÃO	Área de Ciências	9	13,4%	2.2
		Área de Saúde	23	34,3%	
		Área de Tecnologias	16	23,9%	
		Áreas de Agricultura e Recursos Naturais	1	1,5%	
		Áreas de Arquitectura, Artes Plásticas e Design	0	0,0%	
		Áreas de Ciências da Educação e Formação de Professores	3	4,5%	
		Áreas de Direito, Ciências Sociais e Serviços	6	9,0%	
		Áreas de Economia, Gestão e Contabilidade	4	6,0%	
		Áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução	5	7,5%	
		Educação Física, Desporto e Artes do Espetátulo	0	0,0%	

CONTEXTO	VARIÁVEL	CATEGORIA	INDIVÍDUOS		QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR (PARTE I)
			Nº	%	
	TEMPO DE SERVIÇO (Anos)	1 a 5	10	14,9%	2.3
		6 a 10	12	17,9%	
		11 a 15	12	17,9%	
		16 a 20	6	9,0%	
		21 a 25	9	13,4%	
		26 a 30	13	19,4%	
		31 a 35	4	6,0%	
		Mais de 35	1	1,5%	
	CATEGORIA	Assistente	17	25,4%	2.4
		Assistente Estagiário	0	0,0%	
		Professor Adjunto	17	25,4%	
		Professor Coordenador	3	4,5%	
		Professor Coordenador Principal	0	0,0%	
		Professor Auxiliar	16	23,9%	
		Professor Associado	8	11,9%	
		Professor Catedrático	1	1,5%	
		Professor Convidado	2	3,0%	
		Outro	3	4,5%	
	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (Horas nos últimos 4 anos)	0	14	20,9%	2.5
		1 a 15	16	23,9%	
		16 a 30	10	14,9%	
		30 a 45	7	10,4%	
		46 a 60	2	3,0%	
		Mais de 60	18	26,9%	

CONTEXTO	VARIÁVEL	CATEGORIA	INDIVÍDUOS		QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR (PARTE I)
			Nº	%	
	MOTIVAÇÃO	0	0	0,0%	2.6
		1	0	0,0%	
		2	0	0,0%	
		3s	4	6,0%	
		4	30	44,8%	
		5	33	49,3%	
EXTRA-DOCÊNCIA	ATIVIDADES	Sim	33	49,3%	3
		Não	34	50,7%	

ANEXO I - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS INDEPENDENTES, INTERVENIENTES E DEPENDENTES

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA			INDIVÍDUOS	
					Nº	%
PERCEÇÃO DOS DEVERES E OBRIGAÇÕES		P1a1	Sala de Aula	Acompanhar de forma crítica a exposição dos conteúdos	17	5,4%
				Adquirir conhecimentos transmitidos	40	12,6%
				Dialogar com o Professor sobre os diferentes pontos de vista	8	2,5%
				Estabelecer uma boa relação com o Professor	18	5,7%
				Estar atento	126	39,7%
				Interpelar o Professor em caso de dúvidas	44	13,9%
				Manter uma relação estritamente profissional	4	1,3%
				Não perturbar a aula	132	41,6%
				Obedecer a regras estabelecidas pelo Professor	22	6,9%
				Participar	43	13,6%
				Realização das atividades propostas	14	4,4%
				Responder às perguntas do Professor	8	2,5%
				Ser assertivo	2	0,6%
				Ser assíduo e pontual	22	6,9%
				Ser cordial e simpático	5	1,6%
				Ser educado	26	8,2%
				Ser empenhado e interessado	28	8,8%
				Ser pró ativo	6	1,9%
				Ser respeitador	206	65,0%
				Ser responsável	20	6,3%

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA		INDIVÍDUOS	
				Nº	%
		Exta Sala de Aula	Colaborar com o Professor	12	3,8%
			Contactar o Professor para esclarecer dúvidas	24	7,6%
			Cumprimentar o Professor	23	7,3%
			Estabelecer uma boa relação com o Professor	37	11,7%
			Expressar a minha opinião	4	1,3%
			Manter a relação Aluno-Professor	16	5,0%
			Manter uma relação estritamente profissional	14	4,4%
			Nenhum	13	4,1%
			Realizar diversas atividades que conduzam ao sucesso da aprendizagem	39	12,3%
			Recorrer ao Professor sempre que necessário	18	5,7%
			Seguir as orientações do Professor	4	1,3%
			Ser comunicador	8	2,5%
			Ser cordial e simpático	24	7,6%
			Ser educado	36	11,4%
			Ser empenhado e interessado	8	2,5%
			Ser respeitador	168	53,0%
			Ser responsável	3	0,9%
			Sermos nós proprios	3	0,9%

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA			INDIVÍDUOS	
					Nº	%
		P1a2	Sala de Aula	Ajudar a ultrapassar as dificuldades do Aluno	43	13,6%
				Cumprir as normas estabelecidas	6	1,9%
				Disponibilidade para esclarecer dúvidas	108	34,1%
				Ensinar	57	18,0%
				Estabelecer meios de avaliação justos adequados e exigentes	5	1,6%
				Estar atento aos alunos com dificuldades	26	8,2%
				Facultar meios e materiais para facilitar a aprendizagem	5	1,6%
				Fazer-se respeitar	6	1,9%
				Gostar do que faz	4	1,3%
				Interagir com o Aluno	9	2,8%
				Manter a ordem na sala de aula	11	3,5%
				Manter uma boa relação com o Aluno	12	3,8%
				Preparação científica adequada das aulas	9	2,8%
				Promover um bom ambiente de aprendizagem	12	3,8%
				Proporcionar um ambiente de transmissão crítica de conhecimento	30	9,5%
				Ser assíduo e pontual	10	3,2%
				Ser bom comunicador	36	11,4%
				Ser bom ouvinte	20	6,3%
				Ser cordial e compreensivo	21	6,6%
				Ser educado	17	5,4%

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA			INDIVÍDUOS	
					Nº	%
				Ser empenhado	14	4,4%
				Ser formal e profissional	8	2,5%
				Ser imparcial	28	8,8%
				Ser motivador	14	4,4%
				Ser paciente, tolerante e flexível	30	9,5%
				Ser respeitador	163	51,4%
				Ser responsável	7	2,2%
				Transmitir os conhecimentos de forma apelativa, simples e clara	51	16,1%
				Transmitir os conhecimentos de forma rigorosa	37	11,7%
			Extra Sala de Aula	Ajudar o Aluno em trabalhos práticos e de investigação	43	13,6%
				Corrigir testes, exames e trabalhos em tempo útil	2	0,6%
				Cumprimentar o Aluno	21	6,6%
				Cumprir as normas estabelecidas	1	0,3%
				Dar uma opinião construtiva acerca de questões que os alunos coloquem em termos de percurso académico	9	2,8%
				Disponibilizar-se para esclarecer dúvidas	112	35,3%
				Estabelecer um horário de atendimento	11	3,5%
				Facultar meios e materiais para facilitar a aprendizagem	5	1,6%
				Fazer-se respeitar	1	0,3%
				Gostar do que faz	5	1,6%

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA		INDIVÍDUOS	
				Nº	%
			Manter uma boa relação com o Aluno	35	11,0%
			Não ignorar o Aluno	2	0,6%
			Nenhum	10	3,2%
			Planificação das aulas com objetivos claros, de forma rigorosa e atualizada	5	1,6%
			Prestar esclarecimentos acerca do funcionamento da disciplina e da forma de avaliação	1	0,3%
			Promover o espírito crítico do Aluno	5	1,6%
			Providenciar uma avaliação justa e que cubra a matéria exposta e os trabalhos realizados pelos alunos	1	0,3%
			Ser bom comunicador	3	0,9%
			Ser cordial e informal	27	8,5%
			Ser educado	29	9,1%
			Ser empenhado	2	0,6%
			Ser formal	16	5,0%
			Ser imparcial	4	1,3%
			Ser motivador	2	0,6%
			Ser respeitador	120	37,9%
			Ser responsável	3	0,9%
			Ser simpático	5	1,6%
			Ser tolerante e compreensivo	7	2,2%
			Ser um bom ouvinte	6	1,9%

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA			INDIVÍDUOS	
					Nº	%
		P2a1	Sala de Aula	Acompanhar a aprendizagem do Aluno	9	13,4%
				Adaptar os conteúdos do programa às características e experiências do Aluno	3	4,5%
				Ajudar os alunos a criarem metodos de estudo	5	7,5%
				Avaliar o Aluno	4	6,0%
				Criar momentos de aula onde se coloque em prática os conhecimentos transmitidos	5	7,5%
				Cumprir as normas estabelecidas	1	1,5%
				Disponibilidade para esclarecer dúvidas	10	14,9%
				Disponibilidade para esclarecer os critérios de avaliação do Aluno	1	1,5%
				Ensinar	35	52,2%
				Estabelecer inter-ligações e relações com outras áreas do conhecimento	1	1,5%
				Estabelecer uma boa relação com o Aluno	7	10,4%
				Estar atento aos alunos com dificuldades	2	3,0%
				Estimular a participação do Aluno	4	6,0%
				Estimular o Aluno enquanto cidadão	3	4,5%
				Facultar meios e materiais para facilitar a aprendizagem	3	4,5%
				Gostar do que se faz	1	1,5%
				Incentivar o espírito crítico e de iniciativa	19	28,4%
				Interagir com o Aluno	3	4,5%
				Manter a ordem na sala de aula	5	7,5%
				Preparação científica adequada das aulas	2	3,0%
				Promover o desenvolvimento das capacidades do Aluno	5	7,5%
				Promover o interesse do Aluno nos conceitos lecionados	4	6,0%

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA		INDIVÍDUOS	
				Nº	%
			Promover um bom ambiente de aprendizagem	14	20,9%
			Ser assíduo e pontual	4	6,0%
			Ser bom comunicador	1	1,5%
			Ser bom ouvinte	3	4,5%
			Ser cordial e compreensivo	3	4,5%
			Ser educado	1	1,5%
			Ser exigente	4	6,0%
			Ser flexível	1	1,5%
			Ser imparcial	2	3,0%
			Ser motivador	18	26,9%
			Ser profissional	3	4,5%
			Ser respeitador	11	16,4%
			Ser responsável	1	1,5%
			Transmitir a experiência prática	2	3,0%
			Transmitir os conhecimentos de forma apelativa, simples e clara	11	16,4%
			Transmitir os conhecimentos de forma rigorosa	12	17,9%
		Extra Sala de Aula	Aconselhar o Aluno	4	6,0%
			Ajudar o Aluno em trabalhos práticos e de investigação	29	43,3%
			Apoiar alunos com dificuldades	13	19,4%
			Avaliar o Aluno	1	1,5%
			Criar empatia com o Aluno	1	1,5%
			Cumprir com os prazos de correcção de trabalhos e avaliações	1	1,5%
			Dedicar tempo à preparação de aulas	1	1,5%
			Despertar o gosto e interesse do Aluno pelos conhecimentos transmitidos	3	4,5%

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA	INDIVÍDUOS	
			Nº	%
		Disponibilizar-se para esclarecer dúvidas	40	59,7%
		Educar	1	1,5%
		Estabelecer um horário de atendimento	3	4,5%
		Estimular o desenvolvimento global dos estudantes enquanto cidadãos	1	1,5%
		Facultar meios e materiais para facilitar a aprendizagem	5	7,5%
		Formação pessoal do Aluno	1	1,5%
		Incentivar o estudo do Aluno	6	9,0%
		Manter uma boa relação com o Aluno	13	19,4%
		Manter uma relação de proximidade com o Aluno	7	10,4%
		Manter uma relação profissional	1	1,5%
		Participar em atividades extra-curriculares promovendo uma relação social com o Aluno	4	6,0%
		Ser compreensivo	3	4,5%
		Ser cordial e informal	7	10,4%
		Ser educado	1	1,5%
		Ser exigente	1	1,5%
		Ser honesto	1	1,5%
		Ser motivador	7	10,4%
		Ser respeitador	12	17,9%
		Ser responsável	1	1,5%
		Ser um bom comunicador	1	1,5%
		Ser um bom exemplo profissional	1	1,5%
		Ser um bom ouvinte	4	6,0%
		Sociabilizar	3	4,5%
		Transmitir conhecimentos	5	7,5%

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA			INDIVÍDUOS	
					Nº	%
		P2a2	Sala de Aula	Acompanhar de forma crítica a exposição dos conteúdos	12	17,9%
				Adquirir conhecimentos transmitidos	29	43,3%
				Dar sugestões para a melhoria da unidade curricular	2	3,0%
				Dialogar com o Professor sobre os diferentes pontos de vista	7	10,4%
				Estar atento	15	22,4%
				Interpelar o Professor em caso de dúvidas	10	14,9%
				Manter uma boa relação com o Professor	5	7,5%
				Não pertubar a aula	12	17,9%
				Obedecer a regras estabelecidas pelo Professor	3	4,5%
				Participar	6	9,0%
				Realização das atividades propostas	21	31,3%
				Ser assíduo e pontual	8	11,9%
				Ser cívico	3	4,5%
				Ser cordial e simpático	5	7,5%
				Ser curioso e criativo	3	4,5%
				Ser educado	8	11,9%
				Ser empenhado	2	3,0%
				Ser honesto	7	10,4%
				Ser pró ativo	4	6,0%
				Ser respeitador	47	70,1%

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA			INDIVÍDUOS	
					Nº	%
			Extra Sala de Aula	Colaborar com o Professor	4	6,0%
				Contactar o Professor para esclarecer dúvidas	6	9,0%
				Cumprimentar o Professor	3	4,5%
				Dar feedback ao Professor sobre as condições e eficácia do ensino-aprendizagem	1	1,5%
				Efetuar a ligação entre o mundo académico e a comunidade em geral	1	1,5%
				Estudar	9	13,4%
				Formar-se como pessoa	1	1,5%
				Manter uma boa relação com o Professor	10	14,9%
				Nenhum	1	1,5%
				Realizar diversas atividades que conduzam ao sucesso da aprendizagem	13	19,4%
				Recorrer ao Professor sempre que necessário	6	9,0%
				Ser cordial e simpático	7	10,4%
				Ser educado	10	14,9%
				Ser empenhado	2	3,0%
				Ser honesto	5	7,5%
				Ser respeitador	46	68,7%
				Ter sentido crítico	3	4,5%
				Trocar de opiniões e experiências com o Professor	3	4,5%
ESFORÇO EMOCIONAL		**P3a1**	Sim		96	30,3%
			Não		0	0,0%
		P3a2	Sim		41	12,9%
			Não		0	0,0%
		P4a1	Sim		2	3,0%
			Não		0	0,0%
		P4a2	Sim		13	19,4%
			Não		0	0,0%

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA		INDIVÍDUOS	
				Nº	%
CONFIANÇA		P3b1	Sim	195	61,5%
			Não	75	23,7%
		P3b2	Sim	149	47,0%
			Não	44	13,9%
		P4b1	Sim	45	67,2%
			Não	4	6,0%
		P4b2	Sim	47	70,1%
			Não	3	4,5%
PERCEÇÃO DE JUSTIÇA	PROCEDIMENTAL	P3c1.1	Sim	0	0,0%
			Não	79	24,9%
		P3c2.1	Sim	0	0,0%
			Não	6	1,9%
		P4c1.1	Sim	0	0,0%
			Não	8	11,9%
		P4c2.1	Sim	0	0,0%
			Não	24	35,8%
	INTERACIONAL	P3c1.2	Sim	0	0,0%
			Não	56	17,7%
		P3c2.2	Sim	0	0,0%
			Não	11	3,5%
		P4c1.2	Sim	0	0,0%
			Não	5	7,5%
		P4c2.2	Sim	0	0,0%
			Não	10	14,9%

VARIÁVEL	DIMENSÃO	CATEGORIA		INDIVÍDUOS	
				Nº	%
COMUNICAÇÃO		P3d1	Sim	189	59,6%
			Não	9	2,8%
		P3d2	Sim	146	46,1%
			Não	10	3,2%
		P4d1	Sim	64	95,5%
			Não	0	0,0%
		P4d2	Sim	64	95,5%
			Não	2	3,0%
COMPROMETIMENTO AFETIVO		P3e1	Sim	71	22,4%
			Não	36	11,4%
		P3e2	Sim	78	24,6%
			Não	40	12,6%
		P4e1	Sim	38	56,7%
			Não	0	0,0%
		P4e2	Sim	41	61,2%
			Não	0	0,0%

VARIÁVEL	DIMENSÃO		CATEGORIA		INDIVÍDUOS	
					Nº	%
CONTRATO PSICOLÓGICO	PERCEÇÃO DE RUTURA OU PERCEÇÃO DE VIOLAÇÃO		P5a1	Sim	116	36,6%
				Não	201	63,4%
			P5a2	Sim	47	14,8%
				Não	270	85,2%
			P6a1	Sim	5	7,5%
				Não	62	92,5%
			P6a2	Sim	4	6,0%
				Não	63	94,0%
	RESPOSTA CORRETIVA	EQUÍLIBRIO	P7a1.1	Discordância com método de ensino do Professor	3	2,6%
				Indisponibilidade do Professor para esclarecer dúvidas	1	0,9%
				Personalidade e postura do Professor incompatível	5	4,3%
				Professor antipático e incompreensivo	2	1,7%
				Professor não sabe explicar os conceitos	2	1,7%
			P7a2.1	Avaliação injusta	1	2,1%
				Má comunicação	1	2,1%
				Personalidade e postura do Professor incompatível	6	12,8%
				Professor antipático e incompreensivo	3	6,4%
				Professor parcial	2	4,3%
				Professor sem qualquer intenção de relacionamento com os alunos	1	2,1%
			P8a1.1	Aluno desrespeitador	1	20,0%
			P8a2.1	Não me lembro	1	20,0%

VARIÁVEL	DIMENSÃO		CATEGORIA		INDIVÍDUOS	
					Nº	%
		REVISÃO	P7a1.2	Avaliação injusta	13	11,2%
				Discordância com método de ensino do Professor	12	10,3%
				Erros científicos cometidos por parte do Professor	1	0,9%
				Falta de pontualidade do Professor	1	0,9%
				Incapacidade do Professor para esclarecer dúvidas	5	4,3%
				Indisponibilidade do Professor para esclarecer dúvidas	14	12,1%
				Personalidade e postura do Professor incompatível	34	29,3%
				Professor antipático e incompreensivo	8	6,9%
				Professor com problemas de relacionamento comigo	4	3,4%
				Professor desrespeitador	7	6,0%
				Professor impercetível	4	3,4%
				Professor mal educado	2	1,7%
				Professor não consegue impor o respeito na aula	4	3,4%
				Professor não prepara as aulas	1	0,9%
				Professor não sabe explicar os conceitos	8	6,9%
				Professor parcial	4	3,4%
			P7a2.2	Avaliação injusta	1	2,1%
				Falta de confiança do Professor	1	2,1%
				Indisponibilidade do Professor para esclarecer dúvidas	1	2,1%
				Personalidade e postura do Professor incompatível	6	12,8%
				Professor com problemas de relacionamento comigo	3	6,4%
				Professor desrespeitador	1	2,1%
				Professor parcial	1	2,1%
				Sou introvertido	2	4,3%

VARIÁVEL	DIMENSÃO		CATEGORIA		INDIVÍDUOS	
					Nº	%
			P8a1.2	Aluno com problemas de relacionamento comigo	1	20,0%
				Aluno mal educado	1	20,0%
				Discordância com o meu método de ensino	1	20,0%
				Personalidade e postura do Aluno incompatível	3	60,0%
			P8a2.2	Aluno com problemas de relacionamento comigo	1	25,0%
				Personalidade e postura do Aluno incompatível	2	50,0%
		ABANDONO	P7a1.3	Discordância com método de ensino do Professor	2	1,7%
				Indisponibilidade do Professor para esclarecer dúvidas	3	2,6%
				Personalidade e postura do Professor incompatível	11	9,5%
				Professor desrespeitador	5	4,3%
				Professor difícil de perceber	1	0,9%
				Professor não sabe explicar os conceitos	1	0,9%
				Professor sem qualquer intenção de relacionamento com os alunos	2	1,7%
			P7a2.3	Não disponibilização de documentos	1	2,1%
				Personalidade e postura do Professor incompatível	1	2,1%
				Professor com problemas de relacionamento comigo	1	2,1%
				Professor desrespeitador	4	8,5%
				Professor sem qualquer intenção de relacionamento com os alunos	1	2,1%
			P8a1.3	___	0	0,0%
			P8a2.3	___	0	0,0%
	CONSOLIDAÇÃO		P9a1	Sim	211	66,6%
			P9a2	Sim	284	89,6%
			P10a1	Sim	63	94,0%
			P10a2	Sim	64	95,5%